

University of Groningen

Cohortonderzoek COOL5-18 Basisrapport meting VO-3 in 2014

Timmermans, Anneke; Naaijer, Harm; Keuning, Jos; Zijlsling, Djurre

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Publication date:
2017

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Timmermans, A., Naaijer, H., Keuning, J., & Zijlsling, D. (2017). *Cohortonderzoek COOL5-18 Basisrapport meting VO-3 in 2014*. GION onderwijs/onderzoek.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Cohortonderzoek COOL5-18

Basisrapport voortgezet onderwijs, meting 2014

Anneke Timmermans | Harm Naayer | Jos Keuning | Djurre Zijsling



Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸

Basisrapport meting VO-3 in 2014

Anneke Timmermans | Harm Naayer | Jos Keuning | Djurre Zijssling

Colofon

Het Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen (COOL⁵⁻¹⁸) wordt in het voortgezet onderwijs uitgevoerd door GION en Cito in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO). Bij vermelding van dit rapport in een publicatie dient gerefereerd te worden aan:

Timmermans, A. C., Naayer, H. M., Keuning, J., & Zijlsling, D. H. (2017). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Basisrapport meting VO-3 in 2014*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.

Projectmanagement

Roel Bosker, Anneke Timmermans, Jos Keuning

Werving

Harm Naayer

Logistieke ondersteuning

Service Unit, Cito

Ontwerp vragenlijsten

Hans Kuyper

Ontwerp toetsen

Ger Limpens, Karin Bügel, Rianne Voesten

Psychometrie en methodologie

Jos Keuning, Harm Naayer, Djurre Zijlsling

Redactie

Djurre Zijlsling, Anneke Timmermans, Jos Keuning

Eindredactie databestand

Djurre Zijlsling

ISBN 978-90-367-9599-9 (eBook)

© April 2017. GION Onderwijs/Onderzoek

Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

INHOUDSOPGAVE

1	INLEIDING	4
2	OUDERVragenLIJST	6
2.1	ACHTERGRONDKENMERKEN	6
2.2	INHOUDELIJKE RESULTATEN	14
3	TOETSRESULTATEN	18
3.1	INTELLIGENTIETEST	18
3.2	BEGRIJPEND LEZEN	19
3.3	TAALVERZORGING	21
3.4	WISKUNDE	22
3.5	ENGELS	24
3.6	SAMENVATTING	27
4	BURGERSCHAPSCOMPETENTIES	29
4.1	BURGERSCHAPSATTITUDE	29
4.2	BURGERSCHAPSVAADIGHEID	30
4.3	REFLECTIE OP BURGERSCHAP	32
4.4	KENNIS VAN BURGERSCHAP	33
4.5	SAMENVATTING	34
5	LEERLINGVRAGENLIJST	36
5.1	WELBEVINDEN MET DOCENTEN EN KLASGENOTEN, SELF-EFFICACY EN TAAKORIËNTATIE	36
5.2	PERSOONLIJKHEID	38
5.3	DE INVENTORY OF SCHOOL MOTIVATION SCHALEN	40
6	ALGEMENE SAMENVATTING	44
7	LITERATUUR	47

1 INLEIDING

Dit rapport geeft een basale beschrijving van de gegevens die verzameld zijn bij de derde meting van COOL⁵⁻¹⁸ in de derde klas van het voortgezet onderwijs. Deze meting vond plaats in het voorjaar van 2014 en bestond uit de volgende componenten: (1) een intelligentietest, (2) een toets begrijpend lezen, (3) een toets taalverzorging, (4) een toets wiskunde, (5) een toets Engels, (6) een vragenlijst over burgerschapscompetenties, (7) een algemene vragenlijst voor de leerlingen, en ten slotte (8) een vragenlijst voor de ouders/verzorgers van de leerlingen. De dataverzameling vond op de scholen plaats. Alleen de oudervragenlijst werd meegegeven aan de leerlingen. De leerlingen werden geacht deel te nemen aan zes van de resterende zeven componenten. De leerlingen die aan het onderdeel burgerschapscompetenties deelnamen, zouden de toets Engels namelijk niet maken en vice versa. Dit naar keuze van de school.

De derde afname van COOL⁵⁻¹⁸ in 2014 week in zekere mate af van de eerdere afnamen in de zin dat scholen ook mee konden doen met een verkorte afname. Deze scholen hoefden de COOL⁵⁻¹⁸ toetsen niet af te nemen, maar leverden de prestatiegegevens van de leerlingen aan uit het Cito Volgsysteem Voortgezet Onderwijs.

De inhoud en de technische merites van deze acht componenten zijn beschreven in respectievelijk hoofdstukken 3 tot en met 10 van het technische rapport over de derde meting (Zijsling, Keuning, Keizer-Mittelhaeuser, Naayer, & Timmermans, 2017). In het onderhavige rapport houden we een enigszins andere volgorde aan dan in het technische rapport. De oudervragenlijst had namelijk als doel het verkrijgen van achtergrondgegevens van de leerlingen. Enkele van deze achtergrondgegevens worden gebruikt bij de beschrijving van de bij de leerlingen verkregen resultaten. Dit betreft de achtergrondvariabelen SES en etnische achtergrond, en een gecombineerde variabele sociaal-etnische achtergrond. Om deze reden hebben we de beschrijving van de resultaten van de oudervragenlijst in hoofdstuk 2 geplaatst. In hoofdstuk 3 wordt gerapporteerd over de resultaten op de afgenomen toetsen, inclusief de intelligentietest. Hoofdstuk 4 is gewijd aan het burgerschapsinstrumentarium. In hoofdstuk 5 wordt gerapporteerd over de meest relevante schaalvariabelen uit de leerlingvragenlijst. In hoofdstuk 6, ten slotte, worden de voornaamste resultaten samengevat.

In totaal zijn er 16.297 leerlingen die aan minstens één van de genoemde componenten hebben deelgenomen. Van 25 van deze leerlingen (0.2%) is het klastype onbekend. De overige 16.272 leerlingen zaten in één van de volgende zes klastypen: BBL, KBL, GL/TL, HAVO, HAVO/VWO of VWO. In dit rapport zijn de leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg volgden en tevens leerwegondersteuning (lwoo) kregen niet tot een apart klastype gerekend. Verder zijn de gemengde en theoretische leerweg samengenomen tot het klastype GL/TL. Enkele scholen hadden ook in het derde leerjaar nog gemengde HAVO/VWO klassen. In totaal zijn er 221 leerlingen (1.4%) in dit klastype vertegenwoordigd. Gezien dit kleine aantal laten we dit klastype buiten beschouwing.

Om de representativiteit van de onderzoeksgroep na te gaan is een vergelijking gemaakt tussen de verdeling van de COOL⁵⁻¹⁸-leerlingen over de vijf resterende klastypen en de landelijke verdeling over

deze klastypen. Tabel 1.1 toont deze vergelijking. De populatiegegevens zijn afkomstig van CBS (Statline). Er is uitgegaan van het meest recent beschikbare bestand. Deze bevat het aantal leerlingen per klastype en leerjaar in schooljaar 2013/2014. We zien dat de leerwegen in het VMBO ondervertegenwoordigd waren in COOL⁵⁻¹⁸, en dat HAVO en VWO oververtegenwoordigd waren.

Tabel 1.1

Verdeling van leerlingen over klastypen in de populatie en COOL in percentages

klastype	populatie	COOL	verschil
BBL	11,3	6,7	-4,6
KBL	15,2	9,1	-6,0
GL/TL	29,1	22,8	-6,3
HAVO	22,4	31,3	+8,9
VWO	22,1	28,7	+6,6

Noot: De percentages voor COOL⁵⁻¹⁸ zijn berekend op een *N* van 16.272.

In veel van de analyses in de volgende hoofdstukken wordt een uitsplitsing gemaakt naar de verschillende klastypen. Bij de interpretatie moet dan rekening worden gehouden met het feit dat de COOL⁵⁻¹⁸ steekproef niet helemaal representatief is wat betreft klastype. Ook bij de resultaten van de analyses waarin de variabele klastype niet expliciet is meegenomen, is voorzichtigheid geboden bij de interpretatie. Het is dan immers niet duidelijk of een effect is toe te schrijven aan de variabele waar het om gaat of dat het effect het gevolg is van de afwijkende verdeling over klastypen.

2 OUDERVragenLIJST

Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van de resultaten die verkregen zijn door middel van de oudervragenlijst. Deze vragenlijst bestond uit twee delen. In het eerste deel werd naar een aantal achtergrondkenmerken gevraagd, terwijl het tweede deel inhoudelijk van aard was. De achtergrondkenmerken hadden onder andere betrekking op de samenstelling van het gezin, de geboortelanden van de ouders/verzorgers en de grootouders, de door de ouders gevolgde opleidingen en hun beheersingsniveau van het Nederlands. Het tweede, inhoudelijke deel van de vragenlijst betrof in de eerste plaats een vraag naar de mate van autonomie die de ouders hun kind toestaan (een aspect van de opvoedingsstijl). In de tweede plaats betrof dit deel inschattingen van de ouders/verzorgers over de lestijd op school, de huiswerktijd en het eventuele spijbelgedrag van hun kind.

In paragraaf 2.1 gaan we in op het eerste deel van de vragenlijst en in paragraaf 2.2 op de genoemde inhoudelijke aspecten. Met deze twee paragrafen hopen we de achtergrond van de leerlingen die aan de COOL⁵⁻¹⁸ metingen hebben meegedaan te schetsen. Het is belangrijk dat de resultaten in beide paragrafen voorzichtig geïnterpreteerd worden. Op de oudervragenlijst is namelijk sprake van een relatief hoge, soms selectieve, non-respons. De vragenlijst is beantwoord door 7989 ouders of verzorgers. Dit is iets meer dan 49,0% van het totale aantal in COOL⁵⁻¹⁸ vertegenwoordigde leerlingen. In vergelijking met de voorgaande afname van COOL⁵⁻¹⁸ in 2011 is het responspercentage in 2014 lager.

Daar waar wenselijk kunnen vergelijkingen gemaakt worden met voorgaande metingen (voornamelijk 2011), maar hierbij is voorzichtigheid geboden. Op basis van de verzamelde gegevens kan bijvoorbeeld niet worden gesteld dat er sprake is van een structurele ontwikkeling of verschillen. Bij een vergelijking met COOL⁵⁻¹⁸ in 2011 speelt namelijk dat er bij beide afnames geen volledige respons was op de oudervragenlijst en de mate waarin de non-respons selectief was, zou ook aan eventuele verschillen kunnen bijdragen.

2.1 Achtergrondkenmerken

Gezinssamenstelling

Allereerst werd gevraagd welke ouders/verzorgers in het gezin aanwezig waren. Er werd daarbij geen onderscheid gemaakt tussen de moeder of verzorgster en tussen de vader of verzorger. In het volgende hebben we het daarom over ‘moeder’ en ‘vader’. De vraag is door 18 respondenten (0,1) niet beantwoord. Van de overige 7971 respondenten antwoordde 86,7% ‘beide ouders’, 8,7% ‘alleen moeder’, 1,3% ‘alleen vader’, 0,9% ‘twee ouders van zelfde geslacht’, 0,8% ‘anders’, 0,8% ‘moeder + nieuwe partner’, 0,1% ‘vader + nieuwe partner’, en 0,7% ‘beurtelings/co-ouderschap’.

De tweede vraag betrof wie de respondent was. Deze vraag is door 30 respondenten (0,4%) niet beantwoord. Van de overige 7959 respondenten antwoordde 80,3% ‘moeder’, 18,9% ‘vader’, 0,3% ‘verzorgster’ en 0,3% ‘verzorger’. Enkele respondenten (20 in totaal, 0,3%) hadden aangeven ‘beide

ouders samen'. Overigens was dit niet de bedoeling van de vraag; er werd gevraagd slechts één antwoord te kiezen.

De derde vraag had betrekking op de aanwezigheid van andere, thuiswonende kinderen dan het aan het onderzoek deelnemende kind. De inleidende vraag betrof of er nog andere kinderen thuis woonden. Deze vraag is door 33 respondenten (0,4%) niet beantwoord. Van de overige 7956 respondenten antwoordde 66,9% 'ja' en 33,1% 'nee'. Indien 'ja' was geantwoord, werd vervolgens naar het aantal oudere en het aantal jongere kinderen gevraagd. De mogelijke antwoorden op deze vraag waren 0, 1, 2, 3, 4 en 5 of meer. Op beide vragen zijn 5688 antwoorden in behandeling genomen; 40 respondenten (0,5%) hadden de vraag niet beantwoord. Maar er zijn ook ouders die de eerdere vraag met 'nee' hadden beantwoord en wel een aantal oudere of jongere kinderen hebben aangegeven. Een kruistabel laat zien dat slechts in 3 van de 5688 gevallen zowel geen oudere als geen jongere kinderen thuiswonend waren. Dit brengt het aantal 'ja' antwoorden op 5685 (71,5%). Samengevat heeft dus 70% van de leerlingen voor wie de oudervragenlijst is ingevuld minstens één broer of zus die (nog) thuis woont. Door het aantal oudere en jongere kinderen bij elkaar op te tellen, wordt duidelijk dat van de 5685 leerlingen met minstens één thuiswonende broer of zus, het in 57,8% om één 'sibling' gaat, in 30,0% om twee, in 8,7% om drie, in 2,1% om vier, terwijl de overige 1,4% van de leerlingen nog meer 'siblings' heeft.

Vervolgens werd gevraagd of het kind ook in een ander gezin woonde, bijvoorbeeld vanwege co-ouderschap, en of het kind een adoptiekind of pleegkind was. De eerste van deze vragen is door 50 (0,6%) respondenten niet beantwoord. Van de overige 7939 respondenten heeft 7,7% 'ja' geantwoord. Dit lijkt iets meer dan bij de meting van COOL⁵⁻¹⁸ in 2011 toen 6,4% van de invullers aangaf dat het kind ook in een ander gezin woonde. De tweede vraag is door 79 respondenten (1,0%) niet beantwoord. Van de overige 7910 respondenten hebben er 42 (0,5%) aangegeven dat het een adoptiekind is en 28 (0,4%) dat het een pleegkind is.

Herkomst en geboortelanden

De herkomst van de ouders en het kind werden bevraagd door middel van een inventaris van de geboortelanden. De volgende vraag werd gesteld: "Waar zijn u en uw partner geboren? En waar het kind?". Daarnaast konden de invullers ook aangeven waar de grootouders van het kind zijn geboren. In de vragenlijst waren de volgende antwoordmogelijkheden aanwezig: Nederland, Suriname, Antillen/Aruba, Molukken, Turkije, Marokko, voormalig Joegoslavië, de voormalige Sovjet-Unie, Polen, overig Oost-Europa, China, Irak, Afghanistan, Somalië, een ander Westers land, namelijk ..., en een ander niet-Westers land, namelijk Een overzicht van de door de respondenten gegeven antwoorden is gepresenteerd in Tabel 2.1. In deze indeling zijn de aantallen in veel categorieën te laag voor zinvolle analyses. Gebruikers van de gegevens kunnen zelf een door hun gewenste indeling maken op basis van de geboortelanden. Het relatief hoge percentage 'ontbrekend' voor het kind zou een aanwijzing kunnen zijn dat de betreffende ouders dit als een overbodige vraag hebben opgevat.

Voor elk van deze vragen zijn er een aantal ontbrekende, niet-leesbare of andere onduidelijke antwoorden gegeven. De percentages in de onderstaande tabel zijn gebaseerd op het valide antwoorden, namelijk 7962 (99,7%) voor de respondent, 7386 (92,5%) voor de partner, 7566 (94,7%)

voor het kind, 7941 (99,4%) voor moeder-moeder, 7881 (98,6%) voor moeder-vader, 7920 (99,1%) voor vader-moeder, en ten slotte zijn er 7867 (98,5%) valide antwoorden voor vader-vader.

Een trend in Tabel 2.1 is dat de kinderen die aan COOL⁵⁻¹⁸ hebben deelgenomen veel vaker in Nederland zijn geboren dan hun ouders of grootouders. Op hun beurt zijn de ouders van de COOL⁵⁻¹⁸ leerlingen vaker in Nederland geboren dan de grootouders. Deze trend is met name terug te zien voor leerlingen waarvan de (groot)ouders zijn geboren in Turkije, Marokko, China, de ‘anders, Westers’ en de ‘anders, niet-Westers’ categorie.

Tabel 2.1

Geboortelanden van de respondent, de eventuele partner en het kind

	respondent	partner	kind	moeder- moeder	moeder- vader	vader- moeder	vader- vader
Nederland	90,9	89,6	97,0	87,9	88,0	88,0	88,1
Antillen	0,4	0,4	0,3	0,4	0,5	0,4	0,5
Suriname	0,9	1,0	0,1	1,2	1,1	1,2	1,1
Marokko	0,7	0,8	0,0	0,8	0,8	0,8	0,9
Turkije	1,7	2,0	0,1	2,0	2,1	2,0	2,1
Voormalig Joegoslavië	0,3	0,4	0,1	0,3	0,3	0,3	0,3
Voormalige Sovjet-Unie	0,2	0,2	0,1	0,3	0,2	0,3	0,3
Polen	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2
Overig Oost-Europa	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
China	0,5	0,4	0,3	0,7	0,6	0,7	0,7
Irak	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2
Afghanistan	0,3	0,3	0,1	0,3	0,3	0,2	0,2
Somalië	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
anders, Westers	1,5	1,6	0,7	1,8	1,7	1,6	1,6
anders, niet-Westers	2,0	2,7	0,8	3,6	3,6	3,6	3,3

De hierboven beschreven vragen betroffen de respondent en de partner, ongeacht of zij de natuurlijke (biologische) ouder van het kind zijn. De geconstrueerde variabele betreft dus de etnische achtergrond van de socialiserende omgeving, of in andere woorden de ‘nurture’ component. Door gebruik te maken van de geboortelanden van de grootouders kan desgewenst de ‘nature’ component in kaart worden gebracht.

In de voorgaande rapporten van COOL⁵⁻¹⁸, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs, wordt gebruikgemaakt van een variabele die de ‘sociaal-etnische achtergrond’ van de leerlingen aangeeft. In het technisch rapport (Zijsling et.al., 2017) gaan we in op de constructie van deze variabele, die enerzijds gebaseerd is op de geboortelanden van de respondent en haar/zijn partner, en anderzijds op het niveau van de opleidingen die zij hebben gevolgd. Bij de geboortelanden geeft dat van de ‘moeder’ de doorslag, indien er na indicatie een verschil blijkt te zijn tussen dat van de vader en de moeder. Bij de opleidingen doet het er niet toe wie van beiden de hoogste opleiding heeft gevolgd. De indicatie van de geboortelanden betreft de dichotomie ‘autochtoon versus allochtoon’, waarbij door Driessen, Mulder en Roeleveld (2012) wordt opgemerkt dat “allochtone ouders met een

westerse achtergrond tot de categorie autochtone ouders zijn gerekend” (p. 31). Wij hebben hier de volgende invulling aan gegeven. Naast Nederland rekenen we voormalig Oost Europese landen, Zuid Europa en anders Westers tot ‘Westers’. De overige categorieën rekenen we tot ‘niet-Westers’. Uiteindelijk bleek dat van 44 leerlingen (0,6%) de etnische achtergrond niet goed te bepalen was. Van de overige 7945 leerlingen is 7,0% ‘niet-Westers’ en 93,0% ‘Westers’. De leerlingen van wie de ouders de vragenlijst niet hebben ingevuld hebben uiteraard ook een ontbrekende waarde op de sociaal-etnische variabele. In de volgende hoofdstukken van dit rapport wordt steeds deze variabele gebruikt.

Vervolgens werd gevraagd naar de verblijfsduur in Nederland: “Hoeveel jaar wonen u en uw partner in Nederland?” en “Hoeveel jaar woont uw kind in Nederland?”. De antwoordcategorieën op deze twee vragen waren enigszins verschillend begrensd. Uit de antwoorden komt het volgende naar voren. Er zijn 59 respondenten die de vraag over zichzelf niet hebben beantwoord, terwijl 4 respondenten een niet te interpreteren antwoord hebben gegeven (samen 0,8%). Voor de overige 7926 respondenten geldt: 0,1% ‘minder dan 3 jaar’, 0,2% ‘3 tot 5 jaar’, 0,4% ‘6 tot 9 jaar’, 9,4% ‘10 jaar of meer’, en 89,9% ‘altijd al’. Van 889 respondenten ontbreekt het partnerantwoord, terwijl dat voor 1 respondent niet te interpreteren was (samen 11,1%). Voor de overige 7099 partners geldt: 0,2% ‘minder dan 3 jaar’, 0,3% ‘3 tot 5 jaar’, 0,5% ‘6 tot 9 jaar’, 10,4% ‘10 jaar of meer’, en 88,7% ‘altijd al’. Van 49 respondenten ontbreekt het antwoord voor het kind, terwijl dat voor 1 respondent niet te interpreteren was (samen 0,6%). Voor de overige 7939 kinderen geldt: 0,1% ‘minder dan 2 jaar’, 0,5% ‘2 tot 5 jaar’, 0,5% ‘6 tot 8 jaar’, 2,5% ‘meer dan 8 jaar’, en 96,4% ‘altijd al’. De laagste drie categorieën (een verblijfsduur tot 9 jaar voor de ouders of tot 8 jaar voor het kind) komen nauwelijks voor. De daarop volgende categorie komt bij ruim 10% van de ouders voor, maar bij 2,5% van de kinderen. Bijgevolg komt het antwoord ‘altijd al’ vaker bij de kinderen voor (bijna 96%), dan bij de respondent (88%) en de partner (87%).

De laatste van deze serie vragen betrof een eventuele asielaanvraag van de respondent of de partner. Uit de antwoorden blijkt dat 111 respondenten zelf asiel hebben aangevraagd en dat 104 partners dat ook hebben gedaan (1,4% en 1,4% van respectievelijk 7844 en 7329). Uit een kruistabel blijkt dat het in 81 gevallen om een aanvraag van zowel de respondent als de partner gaat. De percentages asielaanvragers is opvallend minder dan de meting van COOL⁵⁻¹⁸ in 2011, waar het gaat om ruim 2% van de respondenten en de partners.

Opleidingsniveau en werk van de ouders

De volgende vraag betrof het opleidingsniveau van de respondent en de partner (vraag 10). Enerzijds werd gevraagd naar het niveau van de gevolgte opleiding, anderzijds naar de behaalde diploma’s. De eerste vraag luidde: “Hieronder staat een aantal opleidingsniveaus. Wilt u het hoogste niveau aanstrepen dat u en uw partner hebben gevolgd?”. De resultaten die op basis van deze vraag zijn verkregen zijn de basis geweest voor de constructie van de ‘sociaal-etnische achtergrond’ variabele. De tweede vraag luidde: “Van welk onderwijstype hebben u en uw partner het diploma behaald?” In dit geval waren meerdere antwoorden mogelijk. We gaan hier alleen in op de antwoorden op de eerste vraag. Tabel 2.2 toont de relevante informatie.

Voor 48 respondenten zelf (0,6%) en voor 697 partners (8.7%) ontbreekt de informatie over de hoogst gevolgde opleiding. De percentages in de tabel zijn bepaald op basis van de respectievelijk 7941 en 7292 resterende gevallen. De laagste vier categorieën komen weinig voor, samen respectievelijk 2,4% en 3,6%. De daarop volgende categorie (3-4 jaar lager beroepsonderwijs) is vrij goed gevuld. De zesde categorie komt weer weinig voor, maar de daarop volgende (3-4 jaar MULO of MAVO) weer beduidend vaker. De achtste categorie (1-3 jaar HAVO/HBS/MMS/VWO) komt weinig voor, en de volgende neemt een tussenpositie in. De volgende twee categorieën (MBO en HBO) zijn verreweg het best gevuld. De hoogste categorie (WO) komt ook relatief vaak voor. Ten opzichte van de meting in 2011 zien we weer een toename van het opleidingsniveau van de ouders. Zo ligt het aandeel ouders die een wetenschappelijke opleiding heeft gevolgd in 2014 op 10,1 en 12, 4% terwijl dit in 2011 8,9 en 11,0% was. Dezelfde trend is ook voor het hoger- en middelbaarberoepsonderwijs zichtbaar.

Tabel 2.2

Hoogst gevolgde opleiding en diploma door respondent en partner in percentages

Opleiding	Respondent	Partner
geen onderwijs gevolgd	0,5	0,7
1-3 jaar lager onderwijs	0,3	0,4
4-6 jaar lager onderwijs	0,7	1,1
1-2 jaar lager beroepsonderwijs	0,9	1,3
3-4 jaar lager beroepsonderwijs	7,4	12,1
1-2 jaar MULO/MAVO	1,2	1,4
3-4 jaar MULO/MAVO	8,6	8,0
1-3 jaar HAVO/HBS/MMS/VWO	1,6	1,5
4-6 jaar HAVO/HBS/MMS/VWO	6,2	13
middelbaar beroepsonderwijs ¹	33,8	30,1
hoger beroepsonderwijs	28,8	26,6
wetenschappelijk onderwijs	10,1	12,4
Diploma	Respondent	Partner
geen	3,4	4,5
lager beroepsonderwijs	8,5	12,7
mulo / mavo	9,5	8,9
hbs / mms / havo / vwo	6,9	5,6
middelbaar beroepsonderwijs ¹	36,0	31,3
hoger beroepsonderwijs	27,1	26,0
wetenschappelijk onderwijs	8,7	11,0

Noot: MBO, KMBO of leerlingwezen

Bij de ordening van de onderwijstypen in Tabel 2.2 neemt het MBO een aanvechtbare positie in. Enerzijds is er een groot niveauverschil tussen een diploma van een 3- of 4-jarige MBO opleiding en het gevolgd hebben van het leerlingwezen. Anderzijds is de vraag gerechtvaardigd of het in de huidige toepassing van deze niveaus (het komen tot een sociaal-etnische achtergrond variabele) wel zo handig is om een 3-of 4-jarige MBO-opleiding hoger te waarderen dan bijvoorbeeld de bovenbouw van het VWO. Om deze reden is in 2011 gekeken naar de gemiddelden op de intelligentietest in de 12 categorieën. Daarbij is naar voren gekomen dat de posities van de twee genoemde categorieën

inderdaad beter verwisseld kunnen worden. Bij de constructie van de ‘sociaal-etnische achtergrond’ variabele is dat gedaan. De ordening die in 2011 is toegepast is ook in 2014 gehandhaafd. Vervolgens zijn de opleidingsniveaus ingedikt tot drie categorieën. Er vallen 498 leerlingen (6,3%) in de laagste categorie, die bestaat uit de bovenste vijf categorieën van Tabel 2.2, 2811 leerlingen (35,4%) in de middelste categorie, die bestaat uit MULO/MAVO, onderbouw HBS/MMS/HAVO/VWO en MBO, en 7396 leerlingen (58,4%) in de hoogste categorie, die bestaat uit bovenbouw HBS/MMS/HAVO/VWO, HBO en WO. Ten slotte zijn er 44 leerlingen die niet konden worden ingedeeld.

Daarna werd gevraagd (vraag 11): “Hebben u en uw partner een betaalde baan voor 12 uur of meer per week?”. Van 82 respondenten (1,0%) ontbreekt het antwoord. Dat is ook het geval voor 733 partners (9,2%). Van de 7909 overige respondenten heeft 77,0% ‘ja’ geantwoord. Voor de 7256 overige partners is 89,3% met ‘ja’ geantwoord.

Levensbeschouwelijke overtuiging

Vraag 12 had betrekking op de levensbeschouwelijke overtuiging. Deze vraag was als volgt geformuleerd: “Tot welke kerk of geloof rekenen u en uw partner zich? En tot welke rekt u het kind? De antwoordmogelijkheden waren als volgt: ‘tot geen enkele kerk of geloof’, ‘Rooms-Katholieke kerk’, ‘Protestantse Kerk in Nederland (incl. Nederlands Hervormde Kerk; Gereformeerde Kerken in Nederland; Evangelisch-Lutherse Kerk)’, ‘Protestants Orthodoxe Kerk (o.a. Gereformeerde Kerken vrijgemaakt; Christelijk Gereformeerde Kerken; Gereformeerde Gemeenten)’, ‘Pinkster- en Evangeliegemeenten’, ‘een andere Christelijke kerk, namelijk ...’, ‘Islam’, ‘een andere kerk of geloof, namelijk ...’ Van de respondenten zelf hebben er 80 de vraag niet beantwoord en hebben er 21 een ‘overig’, dat wil zeggen meervoudig, antwoord gegeven (samen 1.2%). Voor de partners ontbreken 740 antwoorden en komen 9 ‘overige’ antwoorden voor (samen 9.4%). Voor de kinderen ontbreken 472 antwoorden en komen 23 ‘overige’ antwoorden voor (samen 6.2%). Tabel 2.3 toont de percentages voor de overige gevallen.

Tabel 2.3

Geloof/kerk respondent, partner en kind in percentages

	respondent	partner	kind
geen	37.8	39.2	45.5
Rooms Katholiek	32.4	31.6	27.4
Protestantse kerk Nederland	16.5	15.7	14.1
Protestants Orthodoxe kerk	5.4	5.6	5.4
Pinkster en Evangelie gem.	1.8	1.6	1.6
Christelijk-anders	1.0	0.9	1.0
Islam	4.1	4.4	4.2
overig	1.1	1.0	0.9

Zowel voor de respondenten, hun partners als hun kinderen heeft ‘geen geloof’ het hoogste percentage, gevolgd door Rooms-Katholiek, Protestantse Kerk in Nederland, Islam en Protestants Orthodoxe Kerk. De overige drie categorieën nemen samen ongeveer 4% voor hun rekening. De verschillen in de verdeling van de respondent en de partner zijn klein. Het valt op dat ‘geen geloof’

vaker bij de kinderen voorkomt dan bij de ouders/verzorgers, en dat dit vrijwel uitsluitend ten koste gaat van Rooms Katholiek en Protestantse Kerk in Nederland.

Beheersing van Nederlandse taal

De laatste twee vragen van dit deel van de vragenlijst betroffen de taal die gesproken wordt en de beheersing van het Nederlands. Vraag 13 luidde: “Welke taal spreekt het kind het meeste met (a) uzelf, (b) uw partner, (c) broers of zussen, (d) vriendjes of vriendinnetjes?” en “Welke taal spreken u en uw partner het meeste met elkaar?”. De antwoordmogelijkheden waren: Nederlands, Fries/streektaal/dialect, buitenlandse taal, niet van toepassing. Slechts 23 respondenten hebben de gehele vraag niet beantwoord. Het aantal item-specifieke ontbrekende antwoorden voor deze vijf dyadische relaties was respectievelijk 5, 573, 353, 220, en 241, terwijl respectievelijk 10, 9, 10, 6 en 12 overige, niet te interpreteren antwoorden zijn verkregen. Het antwoord ‘niet van toepassing’ is respectievelijk 48, 120, 224, 54, en 301 maal gegeven. In zekere zin betekent dit antwoord inhoudelijk hetzelfde als een ontbrekend antwoord. Ten behoeve van de percentages in Tabel 2.4 hebben we daarom ‘niet van toepassing’ ook als ‘ontbrekend’ gedefinieerd.

Naast de drie genoemde antwoordcategorieën komen de combinaties van Nederlands met Fries/streektaal/dialect en Nederlands met buitenlandse taal relatief vaak voor. We hebben deze combinaties ook in Tabel 2.4 opgenomen. Het niet Nederlands spreken is vooral iets tussen de ouders onderling. In ongeveer één vijfde van de relaties wordt of een streektaal of een buitenlandse taal gesproken, eventueel in combinatie met het Nederlands. Het kind spreekt het vaakst Nederlands met vrienden/vriendinnen, daarna met eventuele broers en zussen.

Tabel 2.4

Gesproken taal in vijf dyadische relaties in percentages

	kind met respondent	kind met partner	kind met broers of zussen	kind met vriend(inn)en	ouders onderling
Nederlands	91,3	89,9	93,8	95,5	82,0
Fries / dialect	4,4	4,9	4,4	3,2	10,8
buitenlandse taal	3,0	4,2	0,9	0,3	5,7
Ned. + Fries / dialect	0,7	0,6	0,4	0,7	1,1
Ned. + buitenl. taal	0,6	0,5	0,4	0,4	0,5

Vraag 14 luidde: “In welke mate beheersen u en uw partner de Nederlandse taal?”. Er werd daarbij duidelijk gemaakt dat het niet ging om Fries, streektalen en dialecten. Er werd onderscheid gemaakt in vier aspecten, namelijk verstaan/begrijpen, spreken, lezen, en schrijven. De antwoordmogelijkheden waren: 1 = niet of zeer slecht, 2 = slecht, 3 = redelijk, 4 = goed, 5 = zeer goed. Het antwoord ontbreekt voor respectievelijk 0,6%, 1,1%, 1,1%, en 1,2% van de respondenten zelf, en voor 8,7%, 9,2%, 9,2%, en 9,2% van de partners, die in dat geval overwegend niet bestonden.

De correlaties tussen de vier items voor de invuller zelf en voor de partner zijn weergegeven in Tabel 2.5. De correlaties tussen elk van de vier items zijn zowel voor de invuller als voor de partner hoog, waarbij de correlaties voor de invuller zelf net iets hoger zijn dan bij de partner. Zowel voor de invuller is een schaa score beschikbaar waarvan de betrouwbaarheid voor de invuller ,96 is en voor de

partner ,95. Het heeft daarom nauwelijks zin om over de afzonderlijke items te rapporteren. Het gemiddelde op het schaalte dat het beheersingsniveau van het Nederlands van de respondenten zelf aangeeft is 4,69 met een standaarddeviatie van 0,53; voor het beheersingsniveau van het Nederlands van de partners is het gemiddelde 4,62 met een standaarddeviatie van 0,62. De correlatie tussen de twee schaaltes is ,75.

Tabel 2.5

Correlaties voor inschatting taalvaardigheid voor invuller en partner

	Respondent				Partner			
	Verstaan/ begrijpen	Spreken	Lezen	Schrijven	Verstaan/ begrijpen	Spreken	Lezen	Schrijven
Verstaan/ begrijpen								
Spreken	,91				,91			
Lezen	,89	,90			,86	,87		
Schrijven	,80	,84	,87		,77	,80	,89	

Een uitsplitsing naar de zes groepen van de ‘sociaal-etnische achtergrond’ variabele is illustratief – zie Tabel 2.6. Uit twee twee-weg-variantie-analyses komt naar voren dat zowel voor de respondenten als voor de partners beide hoofdeffecten (opleidingsniveau $F(2, 7867) = 159,8, p < ,001$; etniciteit $F(1, 7867) = 832,5, p < ,001$) en de interactie ertussen ($F(2, 7867) = 3,8, p < ,001$) significant zijn.

Tabel 2.6

Beheersingsniveau Nederlands van de respondenten en hun partners uitgesplitst naar sociaal-etnische achtergrond

sociaal-etnische achtergrond	Respondent		Partner	
	gemiddelde	SD	gemiddelde	SD
niet-Westerners-laag	3,56	0,83	3,18	0,85
Westerners-laag	4,42	0,67	4,36	0,67
niet-Westerners-midden	4,13	0,80	3,58	1,02
Westerners-midden	4,63	0,48	4,56	0,54
niet-Westerners-hoog	4,21	0,74	3,84	0,93
Westerners-hoog	4,83	0,40	4,79	0,45

Tabel 2.6 maakt duidelijk dat de gemiddelde inschatting van de taalbeheersing voor ‘niet-Westerners’ in elk van de drie opleidingsniveaus lager is dan voor ‘Westerners’ en dat de gemiddelde inschatting van de Nederlandse taalbeheersing toenemen van het laagste naar het hoogste opleidingsniveau. Dit geldt voor zowel de invuller als de partner. De interactie laat zich als volgt beschrijven. Voor de westerse respondenten en partners is het verschil tussen twee aanliggende opleidingsniveaus ruwweg 0,2. Voor de niet-westerse respondenten en partners is het verschil in het beheersingsniveau van het Nederlands tussen het laagste en middelste opleidingsniveau vrij groot, namelijk 0,57 voor de respondenten en 0,40 voor de partners, maar is het verschil tussen het middelste en hoogste opleidingsniveau vrijwel afwezig (0,08) voor de respondenten en gering (0,26) voor de partners.

Uit een vergelijking tussen de overeenkomstige gemiddelden voor de respondenten en de partners komt nog iets interessants naar voren. In de drie westerse vergelijkingen is het verschil tussen respondent en partner erg klein (respectievelijk 0,06, 0,07 en 0,04), terwijl het voor de niet-westerse vergelijkingen groter is (respectievelijk 0,38, 0,55 en 0,37). De verklaring hiervoor is vermoedelijk te vinden in de combinatie van drie factoren, namelijk de inschatting dat in de niet-westerse gezinnen de vragenlijst doorgaans door degene die het Nederlands het beste beheerst zal zijn ingevuld, het gegeven dat de vragenlijst veel vaker door de moeder dan door de vader is ingevuld, en de keuze om het geboorteland van de moeder prioriteit te geven bij de indeling in Westers versus niet-Westers.

2.2 Inhoudelijke resultaten

Opvoedstijl

Bij de bepaling van de indicatie van opvoedstijl is gebruikgemaakt van negen items. De items zijn gebaseerd op een artikel van Steinberg, Elmen en Mounts (1989) en zijn eerder gebruikt in VOCL'99 (zie Veenstra & Kuyper, 2004). De items hadden te maken met het ouderlijke gezag over een aantal onderwerpen en de mate van autonomie dat aan kinderen wordt gegeven. De items hadden betrekking op hoe laat het kind thuis moet zijn, of het kind een (bij)baantje mag hebben, of het kind thuis alcohol mag drinken, of het kind op feestjes alcohol mag drinken, welke tv-programma's het kind kijkt, welke vervolgopleiding het kind gaat volgen, wanneer het kind zijn/haar huiswerk maakt, hoe lang het kind internet en/of computerspellen speelt, en of het kind uit mag gaan. De vraag luidde: "Wie neemt de beslissingen over de volgende onderwerpen?". Er waren vijf antwoordmogelijkheden, namelijk: 'ik en/of mijn partner **zonder** overleg met het kind', 'ik en/of mijn partner **na** overleg met het kind', 'ik en/of mijn partner **samen** met het kind', 'het kind zelf **na** overleg met mij en/of mijn partner', 'het kind zelf **zonder** overleg met mij en/of mijn partner'. Daarnaast kon 'niet van toepassing worden aangekruist.

In paragraaf 10.3.2 van het technisch rapport staat de verdere bewerking van deze items beschreven. Er zijn twee schalen gevormd. De ene schaal volgt de klassieke benadering, waarbij de antwoordmogelijkheden van 1 tot en met 5 zijn gescoord en de schaa SCORE het gemiddelde over de negen items aangeeft. Daarmee geeft de schaal een indicatie voor een controlerende opvoeding variërend van een indicatie voor een (sterk) controlerende opvoeding (lage score, weinig autonomie) tot een 'laissez-faire' opvoeding (hoge score, veel autonomie). In de andere benadering geeft de schaa SCORE de proportie antwoorden 'het kind zelf **na** overleg met mij en/of mijn partner', welk antwoord als kenmerkend voor de 'autoritatieve' of democratische opvoedstijl wordt gezien. In de literatuur wordt met name de autoritatieve opvoedstijl als "gunstig" beschouwd, bijvoorbeeld voor een succesvolle schoolcarrière (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992; Spera, 2005). We noemen deze twee schalen hier 'laissez-faire opvoeding' en 'autoritatief'.

Op beide schalen zijn scores verkregen van 7417 respondenten (92,8%). Het gemiddelde op de 'laissez-faire opvoeding' schaal is 3,05, met een standaarddeviatie van 0,60. Gemiddeld zitten de ouders dus net iets aan de soepele kant van het schaal midden. Het gemiddelde op de 'autoritatief' schaal is 0,17 met een standaarddeviatie van 0,18. Het antwoord dat wijst op een autoritatieve opvoedstijl komt dus ongeveer 1 op de 6 maal voor.

Vergelijkbaar met de afname in 2011 bestaan er verschillen tussen de onderwerpen in de vrijheid die door de ouders aan het kind gegeven wordt. De ouders zijn het meest controlerend op de twee items die met alcoholconsumptie te maken hebben (itemgemiddelde 1,90 voor ‘thuis’ en 1,96 voor ‘feestje’), gevolgd door ‘hoe laat het kind thuis moet zijn’ (2,52). De ouders zijn het meest soepel in ‘wanneer het kind zijn/haar huiswerk maakt’ (4,10), gevolgd door ‘welke tv-programma’s het kind kijkt’ (3,68).

Uit verkennende analyses is naar voren gekomen dat de uitgesplitste resultaten voor beide schalen grotendeels overeenkomen, maar dat die voor de laissez-faire opvoeding ‘schaal’ over het algemeen wat meer uitgesproken zijn. We beperken ons hier daarom tot deze schaal. In de eerste plaats hebben we variantie analyses uitgevoerd, voor de uitsplitsingen naar opleidingstype, sekse en sociaal-etnische achtergrond. In de eerste plaats zijn de verschillen tussen de klastypen significant $F(4, 7283) = 15,477$, $p < .001$). De gemiddelden zijn als volgt: BBL 2,91, KBL 3,00, GL/TL 3,00, HAVO 3,06 en VWO 3,05. De BBL leerlingen lijken enigszins af te wijken van de leerlingen in hogere klastypen en de mate van autonomie die ze krijgen. De BBL-leerlingen krijgen de minste autonomie van hun ouders. Tussen de overige klastypen zijn de verschillen klein. Ten tweede is het verschil tussen jongens en meisjes significant $F(1, 7406) = 29,147$, $p < .001$. Het blijkt dat de meisjes iets meer autonomie wordt gegund dan de jongens (3,09 versus 3,01). Ten derde zijn de verschillen tussen de zes sociaal-etnische groepen bekeken met behulp van een twee-weg-variantie-analyse. Alleen het hoofdeffect van etniciteit is significant ($F(1, 7385) = 5,130$, $p = ,024$). Het blijkt dat de ouders van leerlingen van niet-westerse afkomst aangeven meer autonomie aan hun kinderen geven dan de ouders van leerlingen van westerse afkomst.

Lesuren op school

Het tweede aspect in de vragenlijst is de onderwijstijd op school. Hier is de volgende vraag over gesteld: “Hoeveel lesuren per week heeft het kind?”, met als toelichting “alle vakken samen, inclusief praktijklessen”. De antwoordmogelijkheden begonnen met ‘minder dan 20 uur’, gevolgd door ‘20-21 uur’ en liepen op tot ‘30 uur of meer’. Deze categorieën zijn gescoord van 1 tot en met 7. Ook kon ‘weet niet’ worden geantwoord. Dit laatste antwoord is door 527 respondenten (6,6%) gegeven. Van 444 respondenten ontbrak het antwoord of was het niet te interpreteren (5,6%). De overige 7018 respondenten hadden één van de zeven antwoordmogelijkheden aangekruist die wel informatief waren.

Tabel 2.7

Lesuren per klastype

	BBL	KBL	GTL	HAVO	VWO
20 uur of minder	6 (1,6%)	4 (0,7%)	0 (0,0%)	7 (0,3%)	4 (0,2%)
20 – 21 uur	2 (0,5%)	13 (2,3%)	11 (0,7%)	12 (0,5%)	5 (0,2%)
22 – 23 uur	26 (6,9%)	38 (6,7%)	37 (2,4%)	41 (1,9%)	32 (1,5%)
24 – 25 uur	17 (4,5%)	25 (4,4%)	85 (5,4%)	190 (8,7%)	105 (4,8%)
26 – 27 uur	31 (8,2%)	41 (7,3%)	90 (5,7%)	133 (6,1%)	117 (5,3%)
28 – 29 uur	49 (13,0%)	70 (12,4%)	189 (12,0%)	196 (9,0%)	144 (6,5%)
30 uur of meer	246 (65,3%)	372 (66,1%)	1158 (73,8%)	1609 (73,5%)	1795 (81,5%)

Een overzicht van antwoorden per klastype is weergegeven in Tabel 2.7. Bijna driekwart van de respondenten gaf (74,8%) het hoogste antwoord, namelijk 30 uur of meer. Een uitsplitsing naar de klastypen laat enige significante verschillen zien, $\chi^2(24) = 251,687$, $p < .001$. Het percentage ouders dat aangeeft dat leerlingen 30 lessen of meer hebben loopt op met het klastype.

Tijd die thuis aan schoolwerk wordt besteed

Het derde aspect betreft de tijd die thuis aan schoolwerk wordt besteed. De vraag luidde: “Hoeveel uren per week werkt het kind buiten schooltijd aan de volgende schooltaken?”. Er werden drie taken genoemd, namelijk het maken van huiswerk, het leren van proefwerken of schriftelijke overhoringen, en het maken van opdrachten en werkstukken. De eerste antwoordmogelijkheid was ‘niet van toepassing’, vervolgens ‘0 uur’, ‘1-2 uur’ oplopend tot ‘15 uur of meer’, en ten slotte ‘weet niet’. Er zijn 131 respondenten (1,6%) die geen van deze drie vragen hebben beantwoord. Per vraag komen daar respondenten bij, die geen of een niet te interpreteren antwoord hadden gegeven. In de overige 7393 (92,5%), 7253 (90,8%) en 6734 (84,3%) gevallen is een aantal uren aangekruist, waarbij sommige respondenten meerdere hokjes hebben aangekruist.

Met betrekking tot het aantal uren per week huiswerk maken hebben de respondenten het meest frequent gekozen voor het antwoord 1-2 uur per week (29,0%) gevolgd door 3-4 uur per week (24,7%). Meer dan 10 uur per week huiswerk maken werd slechts door 6,6% van de respondenten aangegeven. Ook voor het aantal uren besteed aan leren wordt het vaakst gekozen voor 1-2 uur (30,6%) en 3-4 uur (31,2%). Tenslotte geven de respondenten aan dat er thuis relatief weinig tijd besteed wordt aan het maken van opdrachten en werkstukken; ruim de helft van de respondenten koos voor 1-2 uur (53,9%). Tevens is er een patroon waarneembaar dat respondenten die aangeven dat hun kind relatief veel tijd besteed aan huiswerk maken ook meer tijd besteden aan leren ($r_s = ,611$) en maken van opdrachten/werkstukken ($r_s = ,400$). Ook is er een positief verband tussen de door de respondenten inschatting van de tijd die hun kind besteed aan leren en het maken van opdrachten/werkstukken ($r_s = ,475$).

De verschillen tussen de klastypen zijn voor de drie inschattingen van tijdsbesteding buiten school significant (huiswerk $\chi^2(56) = 954,451$, $p < ,001$, leren $\chi^2(52) = 786,749$, $p < .001$, opdrachten $\chi^2(44) = 76,221$, $p = .002$). Op ‘huiswerk maken’ en ‘huiswerk leren’ doet zich een duidelijk toenemend patroon voor (meer huiswerktijd naarmate het klastype hoger is) en zijn de verschillen aanzienlijk groter dan op ‘ bezig zijn met opdrachten en werkstukken’. Op deze laatste activiteit is een zeer zwak oplopend patroon te zien.

Uit verdere analyses komt naar voren dat ook sekse, etniciteit en opleidingsniveau ook significant gerelateerd zijn aan de ingeschatte tijd die thuis aan schoolwerk wordt besteed. Wat betreft sekse: volgens de ouders besteedden de jongens minder tijd aan hun huiswerk dan de meisjes (huiswerk $\chi^2(14) = 166,663$, $p < ,001$, leren $\chi^2(13) = 192,722$, $p < .001$, opdrachten $\chi^2(11) = 128,705$, $p < .001$). Het verschil tussen westerse en niet-westerse leerlingen (huiswerk $\chi^2(14) = 28,020$, $p = ,014$, leren $\chi^2(13) = 39,137$, $p < .001$, opdrachten $\chi^2(11) = 77,761$, $p < .001$) is het duidelijkste voor tijd besteed aan het maken van opdrachten en werkstukken, maar in alle gevallen significant. Ouders van niet-westerse leerlingen geven hiervoor vaker aan dat hun kinderen hier relatief veel tijd aan besteden in vergelijking met ouders van westerse leerlingen. Tevens geldt dat ouders van niet-westerse leerlingen

bij tijd besteed aan leren vaker een hogere inschatting maken van het aantal uren thuis besteed. Voor huiswerk maken geldt een omgekeerde relatie. Hier kozen ouders van niet-westerse leerlingen relatief vaak het 1-2 uur antwoord, terwijl westerse ouders vaker kozen voor 3-4 en 5-6 uur. Deze bevindingen volgen grotendeels dezelfde trend als in 2011. Wat betreft de verschillen op het opleidingsniveau van de ouders (dat met het klastype van hun kind samenhangt) is het patroon enigszins opvallend (huiswerk $\chi^2(28) = 161,989$, $p < .001$, leren $\chi^2(26) = 115,118$, $p < .001$, opdrachten $\chi^2(11) = 42,525$, $p = .005$). De kinderen van hoog opgeleide ouders besteedden de meeste tijd aan het leren en maken van huiswerk, maar de minste tijd aan het maken van opdrachten; voor de kinderen van laag opgeleide ouders is dit net omgekeerd, terwijl de kinderen van ouders in de middelste opleidingscategorie in alle drie gevallen er tussenin vallen.

Spijbelgedrag

Het laatste aspect betreft de waarneming door de ouders van het eventuele spijbelen van hun kind. Hierover werden twee vragen gesteld: “Hoe vaak heeft het kind volgens u dit schooljaar gespijbeld?” (‘nooit’, ‘1 of enkele keer’, ‘elke maand wel een keer’, ‘elke week wel een keer’, ‘elke week wel 2 of 3 keer’, ‘zowat elke dag’, en ‘weet niet’) en “Als het kind spijbelt, hoe lang is dat meestal?” (‘een lesuur’, ‘een halve dag’, ‘een hele dag’, ‘meerdere dagen’, en ‘weet niet’). De eerste vraag is door 62 respondenten (0,8%) niet beantwoord; 10 respondenten (0,1%) hebben een niet te interpreteren antwoord gegeven, en 126 respondenten (1,6%) hebben ‘weet niet’ geantwoord. Van de overige 7791 respondenten hebben er op de eerste vraag 6743 (86,4%) ‘nooit’ geantwoord, en 977 (12,5%) ‘1 of enkele keer’. De hogere antwoorden komen samen slechts 1,1% voor. Het spijbelen in de waarneming van de ouders kan derhalve het best gedichtomiseerd worden in ‘niet’ versus ‘wel’, met de aantekening dat ‘wel’ in verreweg de meeste gevallen ‘een enkele keer’ was. Op de tweede vraag omtrent spijbelgedrag is door ruim vier vijfde (82,2%) van de respondenten geen antwoord gegeven. Van degenen die wel antwoord hebben gegeven was dat voor bijna driekwart (74,7%) ‘een lesuur’ en voor 14,7% ‘weet niet’. Als ouders al de indruk hebben dat hun kind spijbelt gaat het voor het overgrote deel van de kinderen niet alleen om een zeer beperkte frequentie maar ook om een zeer beperkte duur. Samenvattend lijkt het voor verdere analyses gewenst om met de dichotome spijbelvariabele te werken.

Een kruistabel met waarin al dan niet spijbelen (dichotoom) wordt afgezet tegen het klastype levert een significant resultaat ($\chi^2(4) = 49,714$, $p < .001$). Het blijkt dat de VWO-leerlingen volgens hun ouders het minst spijbelen (9,8%). Tussen de andere vier klastypen zijn de verschillen maar klein volgens een afnemend patroon. Het percentage varieert van 17,6% voor BBL-leerlingen en 14,1% voor HAVO-leerlingen. Tevens zien we dat jongens volgens hun ouders iets vaker spijbelen dan meisjes (15,2% versus 12,0%; $\chi^2(1) = 16,320$, $p < .001$). Het verschil tussen westerse en niet-westerse leerlingen is niet significant. $\chi^2(1) = 0,736$, $p = ,391$. Laag opgeleide ouders zien hun kind relatief vaker spijbelen (17,5%) dan midden- en hoog opgeleide ouders (12,6% en 13,7%; $\chi^2(2) = 8,739$, $p = .013$).

3 TOETSRESULTATEN

In dit hoofdstuk staan de resultaten op de in COOL⁵⁻¹⁸ afgenomen toetsen centraal. De volgende toetsen zijn afgenomen: (1) intelligentietest, (2) begrijpend lezen, (3) taalverzorging (4) wiskunde en (5) Engels. In paragrafen 3.1 tot en met 3.5 wordt ingegaan op elk van de hiervoor genoemde toetsen. We maken daarbij uitsplitsingen naar de vijf klastypen die eerder onderscheiden zijn (BBL, KBL, GL/TL, HAVO, en VWO) en naar sekse en sociaal-etnische achtergrond. In paragraaf 3.6 worden de belangrijkste resultaten samengevat.

3.1 Intelligentietest

Ten behoeve van de afname in leerjaar 3 heeft het GION een aparte versie van de ‘Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test’ ontwikkeld (NSCCT; Van Batenburg & Van der Werf, 2004). Deze versie bestaat uit 75 items, verspreid over vijf onderdelen, namelijk ‘figuur samenstellen’, ‘exclusie’, ‘getallenreeksen’, ‘categorieën’, en ‘analogieën’. In hoofdstuk 3 van het technisch rapport voor het voortgezet onderwijs (Zijsling, et al., 2017) wordt ingegaan op de technische aspecten van de afgenomen intelligentietest. Uit de analyses komt naar voren dat deze onderdelen in ongeveer gelijke mate bijdragen aan de totale intelligentiescore en dat de betrouwbaarheid van deze score hoog is. Op deze variabele (iq1) hebben 7089 leerlingen een score. Vanwege de voor intelligentie gangbare benadering is het gemiddelde op 100.0 gesteld en de standaarddeviatie op 15.0. Tabel 3.1 toont de gemiddelden en standaarddeviaties per klastype.

Tabel 3.1

Gemiddelden en standaarddeviaties intelligentie per klastype

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	509	79,06	10,06
KBL	710	87,67	10,18
GL/TL	1874	93,79	10,72
HAVO	2057	102,93	10,90
VWO	1819	113,44	11,47
Totaal	6969	99,91	15,02

Dat het overall aantal en gemiddelde enigszins afwijkt van de vermelde waarde van 100.0 valt voornamelijk toe te schrijven aan het weglaten van klastype HAVO/VWO uit de tabel en daarnaast het niet bekend zijn van het klastype van een beperkt aantal leerlingen. De verschillen tussen de klastypen zijn uiteraard significant, $F(4,6964) = 1585.138$, $p < .001$. Zoals verwacht mag worden neemt de gemiddelde intelligentie toe met het klastype. Het verschil tussen KBL en GL/TL is het kleinst (6,12), dat tussen HAVO en VWO het grootst (10,51). Het verschil tussen het gemiddelde in het laagste en het hoogste klastype is 34,38, wat net iets meer is dan twee standaarddeviaties.

Geïsoleerd bekeken is het verschil tussen jongens (99,7) en meisjes (100,3) niet significant ($t(7046,3) = 1.65, p = ,099$). Daarentegen zijn de verschillen tussen westerse (101,5) en niet-westerse (96,1) leerlingen wel significant, $t(333,90) = -6,46, p < ,001$. Ook de verschillen in intelligentie tussen leerlingen met relatief laag (92,2), middel (97,6) en relatief hoog (104,3) opgeleide ouders is significant, $F(2, 4553) = 164,86, p < ,001$.

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin naast deze drie factoren ook het klastype is opgenomen en het gaat om de unieke bijdrage van elk van de factoren (d.w.z., gecontroleerd voor de andere factoren) blijkt dat klastype ($F(4, 4423) = 127,41, p < ,001$) en etnische achtergrond ($F(1, 4423) = 15,51, p < ,001$) significant blijven, maar opleidingsniveau ($F(2, 4423) = 0,257, p = ,773$) en sekse ($F(1, 4423) = 2,42, p = ,120$) niet. Geen van de interactietermen is significant. Deze analyse is verricht op 4482 leerlingen, die op alle vier factoren een bekende waarde hadden. Dat zijn er dus bijna 2500 minder dan in Tabel 3.1. De reden hiervoor is dat de waarden voor etnische achtergrond en opleidingsniveau vastgesteld zijn met gegevens uit de oudervragenlijst. Ter interpretatie van het effect van Etnische achtergrond toont Tabel 3.2 de binnen de klastypen naar etnische achtergrond opgesplitste gemiddelden. Hierbij is geselecteerd op de hierboven genoemde 4482 leerlingen.

Tabel 3.2

Gemiddelde intelligentie per klastype uitgesplitst naar etnische achtergrond

Klastype	Overall	Westers	niet-Westers
BBL	79.42	79.45	78.97
KBL	87.90	88.10	85.64
GL/TL	93.77	93.95	91.43
HAVO	103.35	103.61	98.81
VWO	113.94	114.25	108.51
totaal	101.08	101.40	96.14

Het overall gemiddelde is nu 101,8 in plaats van 99,9 zoals vermeld in Tabel 3.1. Dit wijst erop dat de leerlingen van wie de ouders de vragenlijst niet hebben ingevuld gemiddeld een lagere intelligentiescore hebben dan de in Tabel 3.2 vertegenwoordigde leerlingen. Uit een vergelijking tussen de laatste twee kolommen van Tabel 3.2 komt naar voren dat het verschil in intelligentie tussen leerlingen van westerse en niet-westerse achtergrond niet in elk school type gelijk is (minimaal 0,48 in BBL, maximaal 5,74 in VWO). De verschillen tussen de groepen loopt op met het klastype. In dit geval heeft het controleren voor klastype dus een enigszins temperende werking, maar blijft het verschil wel significant.

3.2 Begrijpend lezen

De toets voor begrijpend lezen is door het Cito ten behoeve van COOL⁵⁻¹⁸ ontwikkeld. In feite was dit niet één toets, maar waren er drie versies, die zijn voorgelegd aan verschillende klastypen, waarbij rekening werd gehouden met het niveau. Ook konden scholen bij de afname in 2014 volstaan met het ter beschikking stellen van toetsgegevens uit hun volgsysteem. Zowel de verschillende versie van de

COOL⁵⁻¹⁸-toetsen als de volgsysteem toetsen zijn geëquivalet (zie Hoofdstuk 4 van het technisch rapport).

In de analyses voor begripnd lezen is gebruikgemaakt van de bankscores zoals gegeven door de variabele BGL_BANK3. Op deze variabele is het overall ($N = 14.251$) gemiddelde 78,27, met een standaarddeviatie van 17,4. Tabel 3.3 toont de gemiddelden en standaarddeviaties in elk van de onderscheiden klastypen. Dat het overall aantal en gemiddelde enigszins afwijkt van de hierboven vermelde waarde valt voornamelijk toe te schrijven aan het weglaten van klastype HAVO/VWO en daarnaast het niet bekend zijn van het klastype van een aantal leerlingen. De verschillen tussen de klastypen zijn uiteraard significant, $F(4,14.028) = 2452,48$, $p < .001$. Zoals verwacht mag worden, neemt de gemiddelde score toe met het klastype. Het is echter wel opvallend dat er twee relatief grote verschillen zijn, namelijk tussen BBL en KBL (16,6) en tussen GL/TL en HAVO (11,2), terwijl de verschillen tussen de andere twee aanliggende klastypen kleiner zijn 6,3 en 8,0). Het verschil van 42,08 tussen het laagste en hoogste klastype komt overeen met een verschil van 2.4 standaarddeviatie. De standaarddeviaties per klastype vertonen anders dan bij intelligentie het geval was een afnemende tendens.

Tabel 3.3

Gemiddelden en standaarddeviaties begripnd lezen per klastype

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	783	47,57	16,71
KBL	1118	64,15	15,52
GL/TL	3228	70,48	15,57
HAVO	4705	81,66	13,44
VWO	4199	89,65	9,63
totaal	14033	78,18	17,43

Geïsoleerd bekeken is het verschil tussen jongens (76,4) en meisjes (80,1) significant, $t(13974,42) = -12,76$, $p < ,001$. Ook is het in begripnd lezen verschil tussen westerse (81,0) en niet-westerse (78,3) leerlingen significant, $t(557,34) = -3,66$, $p < ,001$. Tenslotte zijn tevens de verschillen tussen leerlingen met relatief laag (71,1), middel (76,9) en relatief hoog (84,9) opgeleide ouders significant, $F(2,7165) = 266,60$, $p < ,001$.

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin tevens het klastype als factor is opgenomen, blijkt dat klastype ($F(4,6978) = 251,33$, $p < ,001$) en sekse ($F(1,6978) = 12,91$, $p < ,001$) significante voorspellers van begripnd lezen zijn. Tevens is de interactie tussen klastype en sekse significant ($F(4,6978) = 3,91$, $p = ,004$). De interactie tussen sekse en klastype duidt er op dat de verschillen tussen jongens en meisjes in begripnd lezen groter zijn voor de lagere klastypen dan bij de hogere klastypen. Deze analyse is verricht op een totaal van 7038 leerlingen, die op alle vier de factoren een bekende waarde hadden. Net als bij intelligentie valt een deel van de leerlingen uit de analyses omdat een opleidingsniveau van de ouders en etnische achtergrond is vastgesteld op basis van de oudervragenlijst.

Tabel 3.4 toont de naar sekse uitgesplitste gemiddelden per klastype ter illustratie van het interactie effect, voor deze selectie van leerlingen. Het overall gemiddelde is nu 80,78 in plaats van 78,18 in de vorige tabel. Dat valt toe te schrijven aan het weglaten van bijna 7000 leerlingen vanwege missende waarden op één of meerdere van de voorspellende variabelen. In de afzonderlijke klastypen varieert het sekseverschil tussen 1,14 (VWO) en 5,38 (GL/TL).

Tabel 3.4

Gemiddelde score begrijpend lezen per klastype en etnische achtergrond

Klastype	Overall	Jongens	Meisjes
BBL	48,62	46,29	51,44
KBL	66,76	65,79	67,64
GL/TL	72,21	69,57	74,95
HAVO	84,55	83,72	85,34
VWO	91,59	90,99	92,13
totaal	80,78	79,14	82,36

3.3 Taalverzorging

De toets taalverzorging is door Cito ten behoeve van COOL⁵⁻¹⁸ ontwikkeld. Net zoals bij begrijpend lezen was er in feite niet één toets, maar waren er drie versies die qua inhoud afgestemd waren op het vaardigheidsniveau van de leerlingen in een bepaald klastype. Vanwege de overlap tussen de drie toetsversies werd het mogelijk om de toetsen te equivaleren met behulp van item response theorie technieken. Daarnaast konden scholen ook deelnemen aan dit onderdeel van COOL⁵⁻¹⁸ door de toetsgegevens uit de volgsystemen ter beschikking te stellen. De scores op deze toetsen (twee versies) zijn ook geëquivalet aan de COOL⁵⁻¹⁸-toetsen (zie Hoofdstuk 5 van het technisch rapport).

De analyses in deze paragraaf zijn gebaseerd op de scores zoals gegeven door de variabele TVZ_BANK3. Op deze variabele is het overall gemiddelde 73,88 ($N = 8826$), met een standaarddeviatie van 17,08.

Tabel 3.5

Gemiddelde score taalverzorging per klastype

klastype	N	gemiddelde	SD
BBL	543	49.40	17.90
KBL	811	61.24	15.01
GL/TL	1976	66.61	14.67
HAVO	2748	76.46	12.60
VWO	2626	85.55	12.34
totaal	8704	73.86	17.13

Tabel 3.5 toont de gemiddelden en standaarddeviaties per klastype. Het overall gemiddelde en bijbehorende standaarddeviatie wijken nauwelijks af van de hierboven vermelde waarden. Uiteraard

zijn de verschillen tussen de klastypen weer significant, $F(4,8699) = 1258,93$, $p < .001$. Opvallend is het relatief grote verschil in gemiddelde taalverzorging niveau van leerlingen in de BBL en KBL leerlingen (11,84). Het verschil tussen KBL en GTL is daarentegen relatief kleiner (5,37). Het verschil van 36,15 tussen het laagste en hoogste klastype komt overeen met een verschil van 2,1 standaarddeviatie. De standaarddeviaties per klastype vertonen net als bij begrijpend lezen een afnemende tendens over de klastypen.

Geïsoleerd bekeken is het verschil tussen jongens (71,16) en meisjes (76,75) significant, $t(8667,19) = -15,65$, $p < .001$. Daarentegen is het verschil tussen westerse (74,70) en niet-westerse (73,91) leerlingen ($t(428,23) = -0,91$, $p = ,365$) niet significant. Het verschil tussen leerlingen met relatief laag (68,20), middel (71,15) en relatief hoog (77,33) opgeleide ouders is ten slotte wel significant ($F(2,5219) = 108,69$, $p < ,001$).

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin tevens het klastype als factor is opgenomen, blijkt dat naast klastype ($F(4,5086) = 91,83$, $p < ,001$) ook sekse ($F(1,5086) = 14,15$, $p < ,001$) en het opleidingsniveau van ouders ($F(2,5086) = 3,26$, $p = ,038$) significant aan taalverzorging gerelateerd zijn. Ook in deze analyse lijkt er geen significante relatie tussen taalverzorging en etnische achtergrond ($F(1,5086) = 0,003$, $p = ,995$). Geen van de interacties is significant aan taalverzorging gerelateerd. Deze analyse is verricht op de 5145 leerlingen die op alle vier de factoren een bekende waarde hadden. Tabel 3.6 toont de naar sekse en etnische achtergrond uitgesplitste gemiddelden per klastype bij dezelfde selectie van leerlingen.

Tabel 3.6

Gemiddelde score taalverzorging per klastype uitgesplitst naar sekse en opleidingsniveau van ouders

	Overall	Jongens	Meisjes	Laag	Midden	Hoog
BBL	50,88	47,18	55,55	49,88	49,90	54,16
KBL	63,21	59,46	66,53	62,70	63,37	63,08
GL/TL	66,45	63,71	69,56	70,55	65,78	66,41
HAVO	76,98	74,72	79,17	78,88	77,17	76,75
VWO	85,32	83,81	86,76	87,41	85,80	85,22
totaal	74,62	71,96	77,30	68,09	71,08	77,36

Het overall verschil tussen jongens en meisjes bedraagt 5,34. In alle schooltypen scoren meisjes gemiddeld genomen hoger op taalverzorging dan jongens. Het sekseverschil neemt af met het schooltype. De beschrijvende statistieken van het opleidingsniveau van ouders staan in de laatste drie kolommen. Hierbij zien we het opmerkelijke patroon dat het gemiddelde niveau van taalverzorging van leerlingen met laag opgeleide ouders in de hoogste drie klastypen hoger ligt dan leerlingen met middel- en hoog opgeleide ouders.

3.4 Wiskunde

De wiskundetoets is door het Cito ten behoeve van COOL⁵⁻¹⁸ ontwikkeld. Ook deze toets bestond uit drie versies die zijn voorgelegd aan verschillende klastypen. Bij het samenstellen van de

wiskundetoetsen is rekening gehouden met het niveau van de leerlingen in een bepaald klastype. Indien de leerlingen niet allemaal dezelfde toets voorgelegd krijgen, zijn de toetsresultaten na afloop van de toetsafname niet vergelijkbaar. Bij het samenstellen van de wiskundetoetsen is er weer voor gezorgd dat er een zekere mate van overlap is tussen de toetsen. Vanwege de overlap tussen de toetsen konden de toetsen geanalyseerd worden binnen het raamwerk van de item respons theorie. Ook voor wiskunde geldt dat een aantal scholen hebben deelgenomen door de scores op volgsysteem toetsen ter beschikking te stellen. Deze zijn ook geëquivalet naar dezelfde schaal als de COOL⁵⁻¹⁸-toetsen (zie Hoofdstuk 6 van het technisch rapport). De analyses in deze paragraaf zijn gebaseerd op de geëquivalette scores zoals gegeven door de variabele WIS_BANK3. Op deze variabele is het overall ($N = 14.085$) gemiddelde 69,2, met een standaarddeviatie van 18,9. Tabel 3.7 toont de gemiddelden en standaarddeviaties per klastype.

Tabel 3.7

Gemiddelden en standaarddeviaties wiskunde per klastype

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	779	37,30	14,58
KBL	1055	49,14	14,41
GL/TL	3247	59,44	15,45
HAVO	4709	72,91	13,46
VWO	4073	83,63	11,08
totaal	13.863	69,10	18,90

Dat het overall aantal en het gemiddelde enigszins afwijken van de eerder vermelde waarde valt toe te schrijven aan het weglaten van klastype HAVO/VWO en het niet bekend zijn van het klastype van een aantal leerlingen. Zoals verwacht mag worden, zijn de verschillen tussen de klastypen significant ($F(4,13858) = 3364,56$, $p < ,001$) en neemt de gemiddelde bankscore toe met het klastype. Het verschil in gemiddelde bankscores tussen aanliggende klastypen is minimaal 10,3 (KBL met GL/TL) en maximaal 13,5 (GL/TL met HAVO). Het verschil van 46,3 tussen het laagste en hoogste klastype komt overeen met een verschil van 2,5 standaarddeviatie. De standaarddeviaties per klastype vertonen weer een afnemend patroon, met GTL als uitzondering met een relatief grote spreiding.

Geïsoleerd bekeken is het verschil in bankscores van wiskunde tussen jongens (71,0) en meisjes (67,3) significant, $t(14041,7) = 11,57$, $p < ,001$. Tevens is het verschil tussen westerse (71,4) en niet-westerse (66,3) leerlingen ($t(551,2) = -6,03$, $p < ,001$) en het verschil tussen leerlingen met relatief laag (59,2), middel (66,4) en relatief hoog (75,0) opgeleide ouders ($F(2,7174) = 294,16$, $p < ,001$) significant.

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin tevens het klastype als factor is opgenomen, blijkt dat naast klastype ($F(4,6987) = 332,67$, $p < ,001$) ook sekse ($F(1,6987) = 33,51$, $p < ,001$) en etnische achtergrond ($F(1,6987) = 11,68$, $p = ,001$) significant zijn, maar opleidingsniveau niet ($F(2,6987) = 0,085$, $p = ,919$). Geen van de interacties is significant. Deze analyse is verricht op de 7047 leerlingen die op alle vier de factoren een bekende waarde hadden. Tabel 3.8 toont de naar sekse en etnische achtergrond uitgesplitste gemiddelden per klastype voor deze selectie van leerlingen.

Het overall gemiddelde is in Tabel 3.8 ligt iets hoger dan in Tabel 3.7. Dat valt toe te schrijven aan het weglaten van de leerlingen waarvoor geen scores bekend zijn op variabelen omtrent Etnische achtergrond en Opleidingsniveau van ouders die uit de oudervragenlijst afkomstig zijn. In alle klastypen is de gemiddelde bankscore van jongens hoger dan die van meisjes, waarbij de verschillen in de BBL het kleinste zijn en in de middelste klastypen zijn de verschillen tussen jongens en meisjes het grootste. Ook voor de Etnische achtergrond van de leerlingen geldt dat de gemiddelde bankscore voor westerse leerlingen in alle klastypen hoger is dan voor niet-westerse leerlingen. Het gaat hier overigens om relatief kleine verschillen. Alleen in het klastype VWO zijn de verschillen opvallender.

Tabel 3.8

Gemiddelde score wiskunde per klastype uitgesplitst naar sekse en etnische achtergrond

	Overall	Jongens	Meisjes	Westers	Niet-Westers
BBL	37,00	38,36	35,32	37,07	36,17
KBL	51,31	55,25	47,70	51,39	50,49
GL/TL	60,39	62,81	57,82	60,53	58,83
HAVO	74,97	77,98	72,09	75,22	71,29
VWO	85,36	87,48	83,43	85,52	81,95
totaal	70,96	73,08	68,90	71,31	65,91

3.5 Engels

De toets Engels is bij 8918 leerlingen afgenomen. Bij de meeste andere leerlingen is het ‘burgerschapsinstrumentarium’ afgenomen, waarover in hoofdstuk 4 wordt gerapporteerd. De toets Engels is door Cito ten behoeve van COOL⁵⁻¹⁸ ontwikkeld. Deze toets bestond uit drie versies, die zijn voorgelegd aan verschillende klastypen, waarbij rekening werd gehouden met het niveau. Vanwege overlap tussen de itemsets konden de verschillende versies worden geëquivalet met behulp van item respons theorie technieken. Hoofdstuk 7 in het technisch rapport verschaft hierover gedetailleerde informatie. Ook voor Engels geldt dat de scores van een aantal scholen zijn opgenomen door de volgsysteem toetsen ter beschikking te stellen. Deze zijn eveneens geëquivalet naar dezelfde schaal als de COOL⁵⁻¹⁸-toetsen (zie Hoofdstuk 7 van het technisch rapport). De hierna gerapporteerde analyses zijn verricht op de variabele ENG_BANK3. Op deze variabele is het overall ($N = 8918$) gemiddelde 71,95, met een standaarddeviatie van 18,69. Tabel 3.9 toont de gemiddelden en standaarddeviaties per klastype.

Tabel 3.9

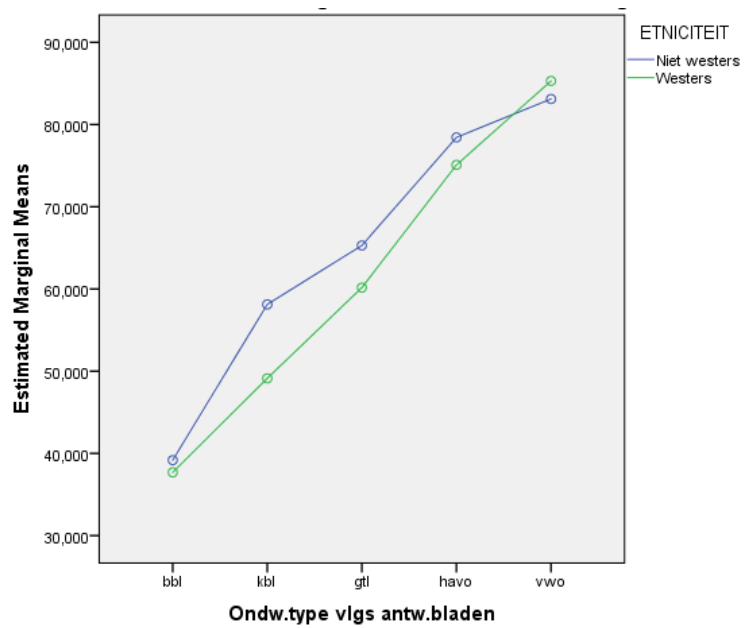
Gemiddelden en standaarddeviaties Engels per klastype

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	338	35,92	15,63
KBL	573	50,08	17,16
GL/TL	1967	60,48	17,40
HAVO	3168	75,18	12,41
VWO	2746	85,12	10,06
Totaal	8792	71,85	18,76

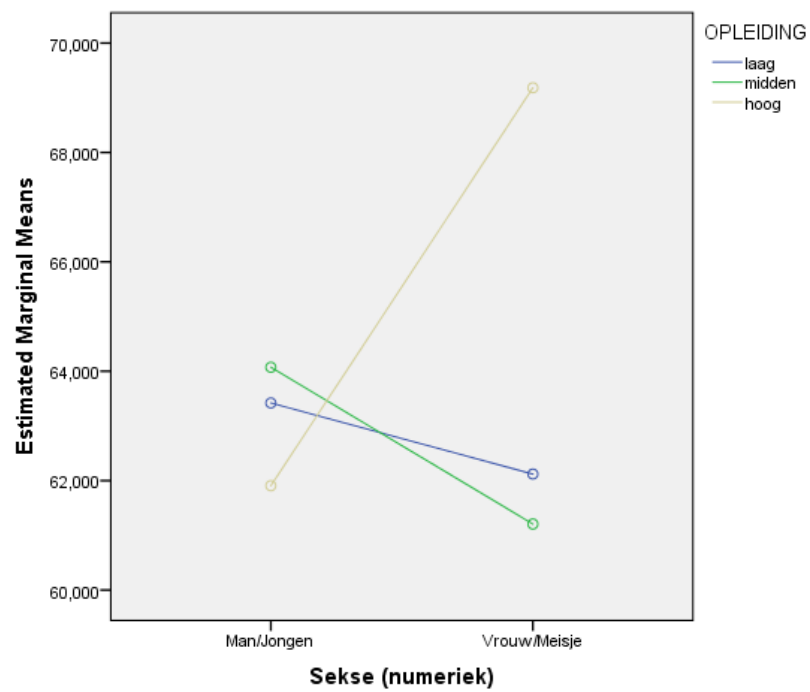
Dat het overall aantal, gemiddelde en de bijbehorende standaarddeviatie enigszins afwijken van de eerder vermelde waarden valt toe te schrijven aan het weglaten van klastype HAVO/VWO en het niet bekend zijn van het klastype van een aantal leerlingen. Zoals verwacht mag worden, neemt de gemiddelde bankscore van Engels toe met het klastype. De verschillen tussen de aanliggende klastypen variëren van 9,94 (HAVO en VWO) tot 14,7 (GL/TL en HAVO). Het verschil van 49,2 tussen het laagste en hoogste klastype komt overeen met een verschil van 2,6 standaarddeviatie. De standaarddeviaties zijn het hoogst in KBL en GL/TL en het laagst in HAVO en VWO.

Geïsoleerd bekeken is het verschil in gemiddelde bankscores Engels tussen jongens (71,66) en meisjes (72,23) klein en niet significant, $t(8851,8) = -1,45$, $p = ,149$. Ook de verschillen in gemiddelde bankscores tussen westerse (73,22) en niet-westerse (72,71) leerlingen is zeer beperkt en niet significant, $t(418,8) = -0,539$, $p = ,590$. Tussen leerlingen met relatief laag (61,85), middel (68,25) en relatief hoog (77,00) opgeleide ouders daarentegen zijn de verschillen in gemiddelde bankscores Engels groter en dus ook significant, $F(2,5268) = 209,19$, $p < ,001$.

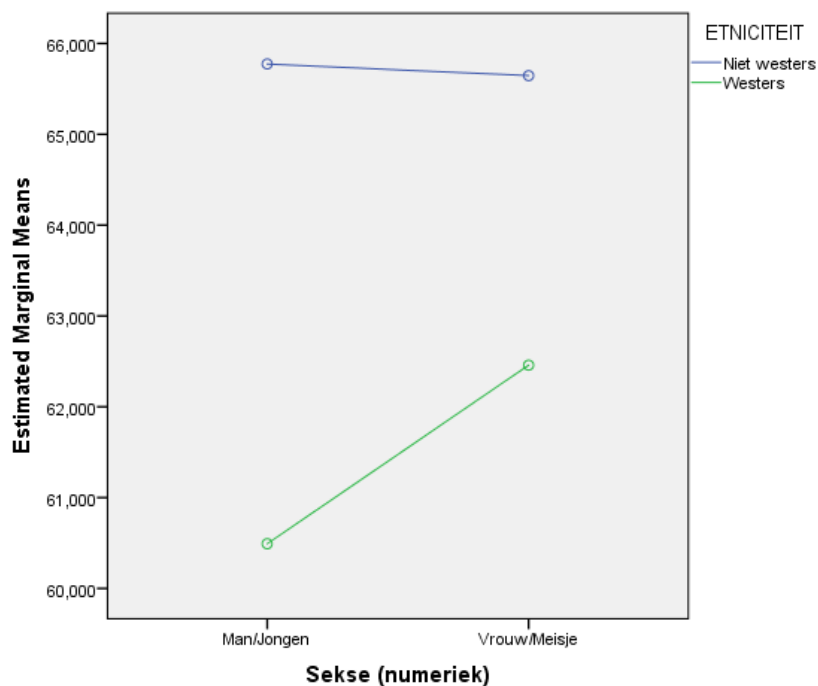
In een vier-weg-variantie-analyse, waarin tevens het klastype als factor is opgenomen, is – naast klastype ($F(4,5129) = 197,67$, $p < ,001$) ook de etnische achtergrond ($F(1,5129) = 8,97$, $p = ,003$) van de leerlingen significant. De andere twee hoofdeffecten zijn dus niet significant. Drie twee-weg interactietermen zijn significant, dit betreft de interacties tussen klastype en etniciteit, sekse en opleidingsniveau en tot slot sekse en etniciteit. Wat betreft de interactie tussen klastype en etniciteit blijkt dat de bankscore Engels (na correctie voor de andere variabelen in het model) hoger is voor niet-westerse in de klastypen BBL tot en met HAVO, maar dat de westerse leerlingen een hogere bankscore hebben in het klastype VWO (zie ook Figuur 3.1). De interactie tussen sekse en opleidingsniveau duidt op een zeer andere relatie tussen sekse en bankscores Engels voor kinderen van hoog opgeleide ouders. In deze groep is de gemiddelde bankscore van meisjes hoger dan van jongens, terwijl in de groepen kinderen van laag en middel opgeleide ouder juist de jongens iets hoger scoren dan de meisjes (zie ook Figuur 3.2). De derde twee-weg interactie duidt op een kleiner verschil in de gemiddelde bankscores van westerse en niet-westerse meisjes in vergelijking met westerse en niet-westerse jongens (zie ook Figuur 3.3).



Figuur 3.1
Interactie klastype en Etische achtergrond



Figuur 3.2
Interactie Sekse en Opleidingsniveau ouders



Figuur 3.3
Interactie Sekse en Etnische achtergrond

De voorgaande analyse is verricht op de 5188 leerlingen die op alle vier de factoren een bekende waarde hadden. Tabel 3.10 toont de naar sekse en etnische achtergrond uitgesplitste gemiddelden per klastype voor deze selectie van leerlingen.

Tabel 3.10

Gemiddelde score Engels per klastype uitgesplitst naar sekse en etnische achtergrond

Klastype	Overall	Jongens	Meisjes	Westers	Niet-Westers
BBL	36.81	33.87	39.95	36.36	41.38
KBL	50.32	50.06	50.55	49.48	56.27
GL/TL	60.19	59.51	60.94	59.63	66.15
HAVO	76.01	76.80	75.26	75.83	78.61
VWO	85.47	85.59	85.37	85.58	83.56
Totaal	73.10	72.93	73.27	73.15	72.52

3.6 Samenvatting

Eerst vatten we de verschillen op de vijf toetsen tussen de klastypen, tussen jongens en meisjes, tussen westerse en niet-westerse leerlingen, en tussen leerlingen met relatief laag, middel en relatief hoog opgeleide ouders samen. In paragrafen 3.1 tot en met 3.5 hebben we enerzijds de geïsoleerde verschillen besproken, waarbij het effect van elk van de vier factoren afzonderlijk is getoetst, en anderzijds de ‘unieke effecten’ in vier-weg-variantie-analyses, waarbij het effect van elke factor gecontroleerd wordt voor de effecten van de andere factoren. Hieronder presenteren we een samenvatting van de belangrijkste resultaten.

1. De verschillen tussen de klastypen lopen geheel volgens de verwachting op van BBL tot en met VWO. In dit patroon treedt geen enkele uitzondering op. Wel zijn er verschillen in de relatieve afstanden tussen aanliggende klastypen.
2. De verschillen tussen jongens en meisjes zijn niet consistent. Zoals opgemerkt, is er geen significant verschil op intelligentie en Engels. De meisjes scoren hoger op begrijpend lezen en taalverzorging, de jongens scoren daarentegen hoger op wiskunde. Dergelijke resultaten zijn al vele malen gevonden in Nederland.
3. De verschillen tussen westerse en niet-westerse leerlingen zijn eveneens niet geheel consistent. De westerse leerlingen scoren gemiddeld hoger op de intelligentie en wiskunde toetsen. Voor begrijpend lezen en taalverzorging zijn geen significante verschillen gevonden. Bij Engels zien we dat de niet-westerse leerlingen beter scoren dan de westerse leerlingen in alle klastypen behalve het VWO, waar het andersom is.
4. De verschillen tussen de opleidingsniveaus van de ouders zijn beperkt. Wanneer ook de andere variabelen worden meegenomen blijft alleen een unieke samenhang tussen opleidingsniveau van ouders en de scores van de leerling op taalverzorging over.

Tenslotte gaan we in op de samenhang tussen de vijf toetsen waarover in de voorgaande paragrafen is gerapporteerd. In Tabel 3.11 zijn de bivariate correlaties tussen de vijf toetsen opgenomen. De correlaties variëren tussen ,565 (Taalverzorging en Intelligentie) en ,725 (Wiskunde en Intelligentie). Binnen de klastypen zijn de correlaties tussen de verschillende toetsen beduidend lager. In het klastype BBL variëren de correlaties tussen ,261 (Engels en Wiskunde) en ,515 (Engels en Begrijpend lezen); bij KBL zien we variatie tussen ,161 (Intelligentie en Taalverzorging) en ,486 (Engels en Begrijpend lezen). De correlaties tussen de toetsen voor leerlingen in het klastype GTL variëren tussen ,232 (Intelligentie en Taalverzorging) tot ,463 (Engels en Begrijpend lezen); en voor de HAVO-leerlingen variëren de correlaties tussen ,165 (Engels en Taalverzorging) tot ,466 (Wiskunde en Intelligentie); en tenslotte voor VWO-leerlingen variëren de correlaties tussen ,213 (Intelligentie en Begrijpend lezen) tot ,548 (Wiskunde en Begrijpend lezen).

Tabel 3.11

Correlaties tussen de toetsen

	Intelligentie	Wiskunde	Begrijpend lezen	Taalverzorging.	Engels
Intelligentie	1.00				
Wiskunde	,725***	1.00			
Begrijpend lezen	,594***	,673***	1.00		
Taalverzorging	,565***	,587***	,612***	1.00	
Engels	,595***	,642***	,701***	,582***	1.00

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,05$

4 **BURGERSCHAPSCOMPETENTIES**

Het instrumentarium om de burgerschapscompetenties van leerlingen in het VO in kaart te brengen is ontwikkeld door het Instituut voor de Lerarenopleiding en het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Voor de achtergronden van het instrument verwijzen we naar Ten Dam, Geijssel, Ledoux en Reumerman (2010). Het instrument bevat vier hoofdschalen en een groot aantal subschalen. Wij beperken ons in dit hoofdstuk tot de vier hoofdschalen die de attitude, vaardigheid, reflectie en kennis van een viertal domeinen (democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen) in kaart brengen.

Ongeveer een kwart van de leerlingen heeft deelgenomen aan dit onderdeel van COOL⁵⁻¹⁸, de andere leerlingen hebben de toets Engels voorgelegd gekregen. De deelnemende scholen konden aangeven aan welk van deze twee onderdelen ze wilden deelnemen. Enkele scholen hebben aan beide onderdelen deelgenomen. In hoofdstuk 8 van het technisch rapport wordt ingegaan op de technische merites van het instrumentarium in de derde klas van het voortgezet onderwijs. Paragrafen 4.1 tot en met 4.4 zijn gewijd aan de vier hoofdschalen in de eerder genoemde volgorde. Paragraaf 4.5 geeft een samenvatting van de resultaten.

4.1 Burgerschapsattitude

De attitudecomponent is gemeten met 24 items. De betrouwbaarheid is ,89 (zie Tabel 8.2 van het technisch rapport). Op deze schaal hebben 4400 leerlingen een score; de gemiddelde score is 2,83, met een standaarddeviatie van 0,39. Tabel 4.1 toont de naar klastype uitgesplitste gemiddelden. Het overall gemiddelde in deze tabel is hetzelfde als het gemiddelde bij maximale *N*. Het weglaten van de leerlingen die in een HAVO/VWO klas zaten of van wie het klastype niet bekend was, heeft dus geen invloed gehad. Het verschil tussen de klastypen is significant, $F(4, 4287) = 50,230$, $p < ,001$. De gemiddelden vertonen een enigszins oplopend patroon. Het verschil tussen het hoogste en laagste gemiddelde bedraagt 0,25, hetgeen 0,62 standaarddeviatie is. De standaarddeviaties per klastype liggen in dezelfde orde van grootte als de overall standaarddeviatie.

Tabel 4.1
Gemiddelden en standaarddeviaties burgerschapsattitude per klastype

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	249	2,71	0,39
KBL	297	2,73	0,35
GL/TL	1246	2,77	0,40
HAVO	1351	2,81	0,38
VWO	1149	2,96	0,38
totaal	4292	2,83	0,39

Voor alle drie de achtergrondkenmerken van de leerlingen, sekse, etnische achtergrond en opleidingsniveau van de ouders, zijn er significante verschillen in burgerschapsattitude. Gemiddeld

genomen scores meisjes (2,94) hoger op burgerschapsattitudes dan jongens (2,72), $t(4368,6) = -18.54$, $p < ,001$. westerse (2,83) leerlingen scoren lager dan niet-westerse (3,01) leerlingen, $t(173,2) = 5,71$, $p < ,001$. Ten slotte zien we dat het gemiddelde van de leerlingen met middel opgeleide ouders (2,78) lager ligt dan van de twee andere groepen (laag 2,86; hoog 2,87), $F(2, 2815) = 15,40$, $p < ,001$.

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin ook klastype is opgenomen, blijkt dat naast klastype ($F(4, 2688) = 3,30$, $p = ,010$) ook de hoofdeffecten sekse ($F(1, 2688) = 9,01$, $p = ,003$) en etnische achtergrond ($F(1, 2288) = 21,86$, $p < ,001$) significant zijn. Het opleidingsniveau van de ouders is, rekening houdend met de andere factoren, niet langer significant gerelateerd aan burgerschapsattitude. Tevens is geen van de interactietermen significant. Deze analyse is verricht op de 2747 leerlingen die op alle vier factoren een bekende waarde hadden. Tabel 4.2 toont per klastype de naar sekse en etnische achtergrond uitgesplitste gemiddelden in deze selectie van leerlingen.

Tabel 4.2

Gemiddelde burgerschapsattitude per klastype, uitgesplitst naar sekse en etnische achtergrond

Klastype	Overall	Jongens	Meisjes	Westers	Niet-Westers
BBL	2,72	2,69	2,76	2,69	3,09
KBL	2,72	2,61	2,79	2,68	3,08
GL/TL	2,77	2,68	2,87	2,76	2,96
HAVO	2,82	2,71	2,91	2,81	2,94
VWO	2,95	2,81	3,07	2,95	3,08
totaal	2,83	2,72	2,94	2,83	2,99

Het weglaten van leerlingen vanwege ontbrekende waarden op etnische achtergrond en/of opleidingsniveau heeft geen invloed op het overall gemiddelde. Het overall verschil tussen de jongens en meisjes is nu 0,22 met het hogere gemiddelde bij de meisjes. Per klastype is het sekseverschil minimaal 0,07 (BBL) en maximaal 0,28 (HAVO). Het overall verschil tussen de westerse en niet-westerse leerlingen is nu 0,16, met het hogere gemiddelde bij de niet-westerse leerlingen. Per klastype is het verschil minimaal 0,11 (GL/TL) en maximaal 0,26 (VWO). De verschillen tussen de klastypen in de grootte van het sekseverschil en het verschil tussen westerse en niet-westerse leerlingen zijn niet zodanig groot dat de interactietermen klastype*sekse en klastype*Westers significant zijn.

4.2 Burgerschapsvaardigheid

De vaardigheidscomponent is gemeten met 15 items. De betrouwbaarheid is ,83 (zie Tabel 8.2 van het technisch rapport). Op deze schaal hebben 4384 leerlingen een score; de gemiddelde score is 3,02 met een standaarddeviatie van 0,34. Tabel 4.3 toont de naar klastype uitgesplitste gemiddelden. Het overall gemiddelde in deze tabel is vrijwel hetzelfde als het gemiddelde bij maximale N . Het weglaten van de leerlingen die in een HAVO/VWO klas zaten of van wie het klastype niet bekend was, heeft dus geen invloed gehad. Het verschil tussen de klastypen is significant. $F(4, 4271) = 16,550$, $p < ,001$. De gemiddelden vertonen een licht oplopend patroon. Het verschil tussen het hoogste en laagste gemiddelde bedraagt 0,15, hetgeen 0,44 standaarddeviatie is. De standaarddeviaties per klastype vertonen een afnemend patroon.

Tabel 4.3*Gemiddelden en standaarddeviaties burgerschapsvaardigheid per klastype*

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	249	2,93	0,36
KBL	292	2,98	0,35
GL/TL	1242	2,99	0,36
HAVO	1347	3,03	0,33
VWO	1146	3,08	0,32
totaal	4276	3,02	0,34

Ook voor burgerschapsvaardigheid zijn er significante verschillen voor alle drie de achtergrondkenmerken van de leerlingen, sekse, etnische achtergrond en opleidingsniveau van de ouders. Gemiddeld genomen scoren meisjes (3,07) hoger op burgerschapsvaardigheid dan jongens (2,97), $t(4348,6) = -9,80, p < ,001$. westerse (3,02) leerlingen scoren iets lager dan niet-westerse (3,12) leerlingen, $t(169,2) = 3,55, p < ,001$. Ten slotte zien we wederom dat het gemiddelde van de leerlingen met middel opgeleide ouders (3,00) lager ligt dan van de twee andere groepen (laag 3,06; hoog 3,04), $F(2, 2805) = 5,73, p = ,003$.

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin ook klastype is opgenomen, blijkt alleen het hoofdeffect van etnische achtergrond significant te zijn, $F(1, 2) = 7,59, p = ,006$. Geen van de interactietermen is significant. Deze analyse is verricht op 2737 leerlingen, die op alle vier de factoren een bekende waarde hadden. Tabel 4.4 toont per klastype de naar sekse en etnische achtergrond uitgesplitste gemiddelden.

Tabel 4.4*Gemiddelde burgerschapsvaardigheid per klastype, uitgesplitst naar sekse en etnische achtergrond*

Klastype	Overall	Jongens	Meisjes	Westers	Niet-Westers
BBL	2,92	2,89	2,97	2,91	3,14
KBL	2,96	2,89	3,02	2,96	3,01
GL/TL	2,99	2,94	3,04	2,98	3,11
HAVO	3,03	2,97	3,08	3,03	3,08
VWO	3,08	3,02	3,12	3,07	3,18
totaal	3,02	2,97	3,07	3,02	3,11

Het weglaten van leerlingen vanwege ontbrekende waarden op etnische achtergrond en/of opleidingsniveau heeft geen invloed op het overall gemiddelde. Het overall verschil tussen de jongens en meisjes is 0,10, met het hogere gemiddelde bij de meisjes. Per klastype is het verschil minimaal 0,08 (BBL) en maximaal 0,13 (KBL). Het overall verschil tussen de westerse en niet-westerse leerlingen is 0,09, met het hogere gemiddelde bij de niet-westerse leerlingen. Per klastype verschillen de gemiddelden zodanig dat de interactie klastype*Westers significant is. Het grootste verschil in de genoemde richting treedt op in BBL (0,23), terwijl het kleinste verschil wordt gevonden (0,05) bij KBL en HAVO.

4.3 Reflectie op burgerschap

De reflectiecomponent is gemeten met 28 items. De betrouwbaarheid is ,94 (zie Tabel 8.2 van het technisch rapport). Op deze schaal hebben 4393 leerlingen een score; de gemiddelde score is 2,16, met een standaarddeviatie van 0,52. Tabel 4.5 toont de naar klastype uitgesplitste gemiddelden. Het overall gemiddelde in deze tabel is hetzelfde als het gemiddelde bij maximale N . Het weglaten van de leerlingen die in een HAVO/VWO klas zaten of van wie het klastype niet bekend was, heeft dus geen invloed gehad. Het verschil tussen de klastypen is significant, $F(4, 4280) = 15,459$, $p < ,001$. De gemiddelden vertonen een licht oplopend patroon. Het verschil tussen het hoogste en laagste gemiddelde bedraagt 0,18, hetgeen 0,35 standaarddeviatie is. De standaarddeviaties per klastype liggen in dezelfde orde van grootte als de overall standaarddeviatie.

Tabel 4.5

Gemiddelde reflectie op burgerschap per klastype

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	248	2,07	0,57
KBL	292	2,09	0,52
GL/TL	1243	2,12	0,54
HAVO	1353	2,14	0,49
VWO	1149	2,25	0,50
totaal	4285	2,16	0,52

Vergelijkbaar met attitude en vaardigheid zien we ook voor reflectie op burgerschap significante verschillen voor alle drie de achtergrondkenmerken van de leerlingen, sekse, etnische achtergrond en opleidingsniveau van de ouders. Gemiddeld genomen scoren meisjes (2,24) hoger op reflectie dan jongens (2,07), $t(4363,6) = -11,62$, $p < ,001$. westerse (2,15) leerlingen scoren iets lager dan niet-westerse (2,25) leerlingen, $t(168,5) = 2,27$, $p = ,025$. Ten slotte zien we wederom dat het gemiddelde van de leerlingen met middel opgeleide ouders (2,10) iets lager ligt dan van de twee andere groepen (laag 2,17; hoog 2,19), $F(2, 2814) = 8,73$, $p < ,001$.

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin ook klastype is opgenomen, blijkt dat alleen de hoofdeffecten klastype ($F(4, 2687) = 2,61$, $p = ,034$) en etnische achtergrond ($F(1, 2687) = 6,24$, $p = ,013$) significant zijn. Daarnaast is de drie-weg-interactie tussen klastype, etnische achtergrond en opleidingsniveau van de ouders significant ($F(8, 2687) = 2,66$, $p = ,006$). Binnen de groep niet-westerse leerlingen scoren de leerlingen van laag opgeleide ouders in de klastypen BBL en VWO lager op reflectie dan leerlingen van middel en hoog opgeleide ouders. Bij westerse leerlingen is dit juist andersom. Deze analyse is verricht op 2746 leerlingen, die op alle vier de factoren een bekende waarde hadden. Tabel 4.6 toont per klastype de naar sekse en etnische achtergrond uitgesplitste gemiddelden.

Het weglaten van leerlingen vanwege ontbrekende waarden op Westers en/of opleidingsniveau heeft geen invloed op het overall gemiddelde. Het overall verschil tussen de jongens en meisjes is 0,19, met het hogere gemiddelde bij de meisjes. Hogere scores op reflectie van meisjes zien we in elk klastype terug. Per klastype is het verschil minimaal 0,10 (BBL) en maximaal 0,22 (GL/TL en HAVO). Het

overall verschil tussen de westerse en niet-westerse leerlingen is 0,19, met het hogere gemiddelde bij de niet-westerse leerlingen. Per klastype varieert het verschil van 0,02 (GL/TL) tot 0,28 (KBL).

Tabel 4.6

Gemiddelde reflectie op burgerschap per klastype, uitgesplitst naar sekse en etnische achtergrond

Klastype	Overall	Jongens	Meisjes	Westers	Niet-Westers
BBL	2,03	1,99	2,09	1,99	2,03
KBL	2,01	1,90	2,11	2,00	2,28
GL/TL	2,11	2,05	2,17	2,10	2,23
HAVO	2,14	2,05	2,17	2,14	2,16
VWO	2,25	2,08	2,39	2,25	2,28
totaal	2,16	2,05	2,24	2,15	2,24

4.4 Kennis van burgerschap

De kenniscomponent is gemeten met 27 dichotome items. De betrouwbaarheid is ,85 (zie Tabel 8.2 van het technisch rapport). Op deze schaal hebben 4363 leerlingen een score; de gemiddelde score is 0,83, met een standaarddeviatie van 0,16. Tabel 4.7 toont de naar klastype uitgesplitste gemiddelden. Het overall gemiddelde in deze tabel is vrijwel hetzelfde als het gemiddelde bij maximale *N*. Het weglaten van de leerlingen van wie het klastype niet bekend was, heeft dus geen invloed gehad. Het verschil tussen de klastypen is significant, $F(4, 4250) = 193,585$, $p < ,001$. De gemiddelden vertonen een duidelijk oplopend patroon. Het verschil tussen het gemiddelde in BBL en dat in VWO bedraagt 0,24, hetgeen 1,5 standaarddeviatie is. Ook de standaarddeviaties per klastype vertonen een duidelijke afnemende tendens, zoals ook op de toetsen die in hoofdstuk 3 zijn besproken het geval was.

Tabel 4.7

Gemiddelde kennis van burgerschap per klastype

Klastype	N	Gemiddelde	SD
BBL	245	0,66	0,20
KBL	284	0,78	0,17
GL/TL	1239	0,79	0,17
HAVO	1345	0,85	0,14
VWO	1142	0,90	0,11
totaal	4255	0,83	0,16

Hoewel de patronen afwijken van de voorgaande schalen geldt ook voor kennis dat er significant verschillen gevonden zijn tussen groepen leerlingen op basis van sekse, etnische achtergrond en opleidingsniveau van ouders. Gemiddeld genomen scoren meisjes (0,87) hoger op kennis dan jongens (0,79), $t(3855,0,6) = -15,75$, $p < ,001$. westerse (0,84) leerlingen scoren iets hoger op kennis dan niet-westerse (0,82) leerlingen, $t(173,9) = 2,27$, $p = ,024$, terwijl ze op de andere burgerschapsschalen lager scoorden. Tenslotte zien we dat de gemiddelde burgerschapskennis van leerlingen oploopt met het opleidingsniveau van de ouders (laag 0,79; middel 0,82; hoog 0,86), $F(2, 2791) = 26,66$, $p < ,001$.

In een vier-weg-variantie-analyse, waarin ook klastype is opgenomen, blijkt dat de hoofdeffecten klastype ($F(4, 2665) = 10,75, p < ,001$) en sekse ($F(1, 2665) = 9,46, p = ,002$) significant zijn. Geen van de andere hoofdeffecten of interactie effecten is significant. Deze analyse is verricht op 2723 leerlingen, die op alle vier de factoren een bekende waarde hadden. Tabel 4.8 toont per klastype de naar sekse en etnische achtergrond uitgesplitste gemiddelden.

Het weglaten van leerlingen vanwege ontbrekende waarden op Westers en/of opleidingsniveau heeft nauwelijks invloed op het overall gemiddelde. Het overall verschil tussen de jongens en meisjes is 0,08, met het hogere gemiddelde bij de meisjes. Per klastype is het verschil minimaal 0,05 (VWO) en maximaal 0,10 (BBL). Het overall verschil tussen de westerse en niet-westerse leerlingen is 0,02, met het hogere gemiddelde bij de westerse leerlingen. Ook binnen de klastypen zijn de verschillen maar beperkt. Alleen in het klastype BBL is het verschil in burgerschapskennis tussen westerse en niet-westerse leerlingen iets groter, namelijk 0,06.

Tabel 4.8

Gemiddelde kennis van burgerschap per klastype, uitgesplitst naar sekse en etnische achtergrond

Klastype	Overall	Jongens	Meisjes	Westers	Niet-Westers
BBL	0,69	0,65	0,75	0,69	0,75
KBL	0,79	0,75	0,83	0,79	0,79
GL/TL	0,79	0,76	0,83	0,79	0,78
HAVO	0,85	0,80	0,88	0,85	0,82
VWO	0,91	0,88	0,93	0,91	0,91
totaal	0,84	0,80	0,88	0,84	0,82

4.5 Samenvatting

Hieronder gaan we in op de verschillen op de vier schalen tussen de klastypen, tussen jongens en meisjes, tussen westerse en niet-westerse leerlingen, en tussen leerlingen met relatief laag, middel en relatief hoog opgeleide ouders. In paragrafen 4.1 tot en met 4.4 hebben we enerzijds de geïsoleerde verschillen besproken, waarbij het effect van elk van de vier factoren afzonderlijk is getoetst, en anderzijds de ‘unieke effecten’ in vier-weg-variantie-analyses, waarbij het effect van elke factor gecontroleerd wordt voor de effecten van de andere factoren. De analyses geven het volgende beeld.

1. Het klastype effect is, rekening houdend met de andere variabelen, significant gerelateerd aan burgerschapsattitude, reflectie en kennis. In alle gevallen is er een oplopend patroon met hogere gemiddelden in de hogere klastypen.
2. Sekse is, rekening houdend met de andere variabelen, significant gerelateerd aan attitude en kennis. In beide gevallen zien we hogere gemiddelden bij de meisjes.
3. Het effect van etnische achtergrond is op drie van de vier schalen significant, namelijk attitude, vaardigheid en reflectie. Op deze drie schalen zijn er hogere gemiddelden bij niet-westerse leerlingen in vergelijking met westerse leerlingen.
4. Het effect van opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen is geen enkele keer significant.

Vervolgens hebben we naar de relaties tussen de vier schalen gekeken. In Tabel 4.9 zijn de overall correlaties tussen de vier schalen opgenomen. Alle vier schalen zijn significant en positief aan elkaar gerelateerd, waarbij de sterkste samenhang te zien is tussen attitude en vaardigheid (.615) en de zwakste tussen reflectie en kennis (.110). Binnen de klastypen zijn de correlaties over het algemeen iets minder sterk, maar wel overwegend positief. Met uitzondering van het klastype VWO is de relatie tussen attitude en vaardigheid steeds het sterkste (BBL ,527; KBL ,649; GL/TL ,640; HAVO ,605). Bij VWO is de relatie attitude en reflectie het sterkste (.621). Ook met uitzondering van het klastype VWO is de correlatie tussen kennis en reflectie het laagste en soms zelfs net negatief (BBL -,036; KBL -,034; GL/TL ,052; HAVO ,073). Bij VWO is de correlatie tussen kennis en vaardigheid het laagste (.230).

Tabel 4.9

Correlaties tussen de vier componenten van burgerschap

	Attitude	Vaardigheid	Reflectie	Kennis
Attitude	1.00			
Vaardigheid	,615***	1.00		
Reflectie	,563***	,366***	1.00	
Kennis	,352***	,270***	,110***	1.00

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,05$

Ten slotte verdient een nog niet eerder genoemd aspect nog aandacht. Bij het beantwoorden van de items van de schalen attitude, vaardigheid en reflectie kan ‘sociale wenselijkheid’ een rol spelen. Dit is een antwoordgedrag waarbij respondenten niet hun ‘echte’ antwoord geven, maar het antwoord waarvan zij denken dat het (bijvoorbeeld bij de onderzoekers) meest in de smaak zal vallen. Hierop anticiperend is er in het burgerschapsinstrumentarium een extra schaalte opgenomen dat het concept ‘sociale wenselijkheid’ meet.

Dit sociale wenselijkheidsschaaltje correleert ,56 met de attitude, ,47 met vaardigheid, ,34 met reflectie en ,14 met kennis. De verschillen in gemiddelden op het schaalte sociale wenselijkheid tussen de klastypen zijn significant ($F(4, 4284) = 5,54, p < .001$), maar zeer klein. Het verschil tussen het laagste gemiddelde (2,55 in GL/TL) en het hoogste gemiddelde (2,62 in VWO). Tevens blijkt dat de meisjes hoger op deze schaal scoren dan de jongens (2,64 versus 2,52) en de niet-westerse leerlingen hoger dan de westerse (2,76 versus 2,58). Beide verschillen zijn significant (sekses $t(4377,2) = -9,36, p < ,001$; etnische achtergrond $t(169,6) = 5,21, p < ,001$). De verschillen tussen de drie opleidingsniveaus zijn niet significant, $F(2, 2812) = 1,64, p = .193$.

De hierboven beschreven verschillen voor sociale wenselijkheid volgen in grote mate de in paragrafen 4.1 tot en met 4.4 beschreven samenhangen tussen de hoofdschalen en de achtergrond van de leerlingen. In de analyses op burgerschapsattitude, -vaardigheid en -reflectie kan het raadzaam zijn om te controleren voor de sociale wenselijkheidsscore, door deze als covariaat toe te voegen.

5 LEERLINGVRAGENLIJST

In de leerlingvragenlijst was een vrij groot aantal concepten opgenomen. Dat zijn in de eerste plaats vier schalen, die ook in COOL-PO in groep 8 zijn afgenomen. Het betreft de schalen ‘welbevinden met docenten’ en ‘welbevinden met klasgenoten’ (Peetsma, Wagenaar, & De Kat (2001), ‘self-efficacy’ (Midgley et al., 2000), en ‘taakoriëntatie’ (Seegers, Van Putten, & De Brabander, 2002). In de tweede plaats zijn dat de vijf persoonlijkheidsschalen die samen de ‘Five Factor Personality Inventory’ (FFPI) vormen (Hendriks, Hofstee, & De Raad, 1999). En in de derde plaats zijn dat de schalen van de ‘Inventory of School Motivation’ (ISM) van Ali en McInerney (2004). De meeste schalen bestonden uit items met vijf antwoord-mogelijkheden, die in de meeste gevallen gelabeld waren als ‘klopt helemaal niet’, ‘klopt niet’, ‘klopt soms wel, soms niet’, ‘klopt’ en ‘klopt precies’. De aangekruiste antwoorden zijn ingevoerd met scores 1 tot en met 5. In totaal hebben 14.394 leerlingen de leerlingvragenlijst, op zijn minst ten dele, ingevuld. In paragraaf 5.1 rapporteren we over de resultaten van de analyses op de vier schalen die vanwege COOL-PO zijn opgenomen, in paragraaf 5.2 over de resultaten met betrekking tot de vijf persoonlijkheidsfactoren, en in paragraaf 5.3 over de resultaten van de motivatieschalen.

5.1 Welbevinden met docenten en klasgenoten, self-efficacy en taakoriëntatie

De schaal ‘welbevinden met docenten’ bestaat uit zeven items, die afkomstig zijn van Peetsma, Wagenaar en De Kat (2001). De items betreffen de mening van de leerlingen over hun docenten en werden als volgt ingeleid: “Wat vind je van de docenten (leraren en leraressen) op je school?”. In paragraaf 9.3.1 van het technisch rapport zijn de items opgenomen en staat vermeld dat de betrouwbaarheid van de schaal in de huidige onderzoeksgroep ,84 is.

De schaal ‘welbevinden met klasgenoten’ bestaat uit zes items, die eveneens afkomstig zijn van Peetsma, Wagenaar en De Kat (2001). De items betreffen de mening over de klasgenoten en werden als volgt ingeleid: “Wat vind je van je klasgenoten?”. In paragraaf 9.3.4 van het technisch rapport zijn de items opgenomen en staat vermeld dat de betrouwbaarheid van de schaal in de huidige onderzoeksgroep ,83 is.

Het concept ‘(waargenomen) self-efficacy’ kan worden gedefinieerd als het vermogen en de overtuiging om adequaat en efficiënt te handelen in een gegeven situatie. De items die gebruikt zijn om dit concept te operationaliseren zijn overgenomen uit de PALS (Midgley et al., 2000); de gebruikte vertalingen staan in paragraaf 9.3.6 van het technisch rapport. De in die paragraaf vermelde betrouwbaarheid is ,85.

De schaal ‘taakoriëntatie’ (of ‘taakmotivatie’) is afkomstig uit Seegers, Van Putten en De Brabander (2002). Bij ‘taakoriëntatie’ wordt succes gedefinieerd in termen van persoonlijke vooruitgang. De vijf items staan vermeld in paragraaf 9.3.7 van het technisch rapport; daar wordt een betrouwbaarheid van ,78 genoemd.

De resultaten van de analyses op deze vier schalen zijn samengevat in Tabel 5.1. In het bovenste gedeelte staan de overall resultaten, namelijk het totale aantal leerlingen dat een score heeft gekregen, de gemiddelde score, en de daarbij behorende standaarddeviatie. Het gemiddelde op ‘welbevinden met docenten’ ligt iets boven het schaal midden van 3.0, het gemiddelde op ‘welbevinden met klasgenoten’ ligt daar duidelijk boven. Ook de gemiddelden op self-efficacy en taakoriëntatie liggen boven het schaal midden. De vier standaarddeviaties liggen rond de 0.60.

Tabel 5.1

Resultaten welbevinden met docenten, welbevinden met klasgenoten, self-efficacy en taakoriëntatie

Aspect	Welbevinden docenten	Welbevinden klasgenoten	Self-efficacy	Taakoriëntatie
N	14318	14338	14235	13953
gemiddelde	3,12	3,98	3,55	3,45
SD	0,63	0,67	0,66	0,59
BBL	3,14	3,84	3,45	3,29
KBL	3,10	3,86	3,51	3,39
GL/TL	3,10	3,91	3,58	3,39
HAVO	3,06	3,96	3,51	3,42
VWO	3,19	4,11	3,61	3,59
	$F(4, 14096) = 25,59, p < ,001$	$F(4, 14116) = 67,70, p < ,001$	$F(4, 14012) = 23,39, p < ,001$	$F(4, 13737) = 88,69, p < ,001$
jongens	3,15	4,01	3,64	3,44
meisjes	3,08	3,94	3,46	3,47
	$t(14270,8) = 6,32, p < ,001$	$t(14165,5) = 6,03, p < ,001$	$t(14189,0) = 17,29, p < ,001$	$t(13905,3) = -3,56, p < ,001$
Westers	3,17	4,03	3,54	3,46
niet-Westers	3,14	3,93	3,80	3,72
	$t(600,8) = -0,81, p = ,417$	$t(616,18) = -3,65, p < ,001$	$t(598,5) = 8,62, p < ,001$	$t(591,3) = 9,43, p < ,001$
oplniv. laag	3,16	3,92	3,53	3,48
oplniv. middel	3,17	4,00	3,50	3,43
oplniv. hoog	3,16	4,05	3,60	3,51
	$F(2, 7502) = 0,35, p = ,708$	$F(2, 7507) = 11,61, p < ,001$	$F(2, 7485) = 21,10, p < ,001$	$F(2, 7409) = 11,39, p < ,001$

Vervolgens komen de gemiddelden in elk van de vijf klastypen, van jongens en meisjes, westerse en niet-westerse leerlingen en leerlingen in de drie categorieën van ouderlijk opleidingsniveau. Naast de gemiddelden per groep zijn ook de resultaten van geïsoleerde toetsingen in de tabel weergegeven. Vanwege het zeer grote aantal leerlingen zijn bijna alle effecten significant. Uitzonderingen zijn de verschillen in welbevinden met docenten naar etnische achtergrond en ouderlijk opleidingsniveau.

Wat betreft de klastypen lijkt er over het algemeen een tendens te bestaan dat de gemiddelden oplopen met het schooltype, met uitzondering voor welbevinden met docenten. De gemiddelden zijn op het

VWO consistent het hoogst. Wat betreft de sekseverschillen, op de eerste drie schalen hebben de jongens een hoger gemiddelde, maar op taakoriëntatie scoren de meisjes net iets hoger. Wat betreft de etnische verschillen scoren de westerse leerlingen gemiddeld hoger op de twee welbevinden schalen, maar de niet-westerse leerlingen scoren hoger op self-efficacy en taakoriëntatie. De verschillen tussen de drie ouderlijke opleidingsniveaus zijn over het algemeen zeer klein en niet consistent.

De resultaten van een vier-weg variantie analyse voor welbevinden met docenten wijzen op een hoofd effect van klastype, $F(4, 7311) = 5,11, p < .001$. En daarnaast een interactie effect van sekse*etnische achtergrond, $F(1, 7311) = 4,58, p = .032$. Deze interactie kan als volgt geïnterpreteerd worden; meisjes van niet-westerse afkomst rapporteren een hoger gemiddelde welbevinden met docenten dan westerse meisjes. Bij de jongens is dit andersom en blijkt een hoger gemiddelde bij de westerse jongens. Tenslotte is ook de vier-weg interactie, welke we hier niet verder toelichten, significant, $F(2, 7311) = 2,14, p = .029$. De vier-weg variantie analyse voor welbevinden met klasgenoten laat één significant hoofdeffect zien, namelijk dat van klastype, $F(4, 7316) = 4,24, p = .002$. Geen van de interactie effecten is significant.

Voor self-efficacy blijken drie hoofdeffecten in de vier-weg variantie analyse significant, namelijk van sekse ($F(1, 7294) = 12,68, p < .001$), klastype ($F(4, 7294) = 3,64, p = .006$) en etnische achtergrond ($F(1, 7294) = 45,22, p < .001$). Ook hier zijn geen van de interactie effecten significant. Bij de vier-weg variantie analyse van taakoriëntatie zien we dezelfde drie hoofdeffecten, sekse ($F(1, 7220) = 5,12, p = .024$), klastype ($F(4, 7220) = 12,20, p < .001$) en etnische achtergrond ($F(1, 7220) = 71,05, p < .001$). Wederom zijn geen van de interactie effecten significant.

5.2 Persoonlijkheid

Het persoonlijkheidsprofiel van de leerlingen is vastgesteld met de Five Factor Personality Inventory (FFPI; Hendriks, Hofstee, & De Raad, 1999). De vijf factoren worden in het Nederlands aangeduid als Extraversie, Mildheid, Ordelijkheid, Emotionele Stabiliteit, en Autonomie. De FFPI is voor volwassenen gemaakt, maar is met enkele kleine aanpassingen tevens geschikt gebleken voor leerlingen vanaf ongeveer 12 jaar (Hendriks, Kuyper, Offringa, & Van der Werf, 2008). De FFPI bestaat uit 100 korte gedragsbeschrijvende zinnen. Per factor zijn er 20 items, waarvan er 10 de positieve ‘pool’ betreffen, en 10 de negatieve. De zes verschillende antwoordmogelijkheden luiden: NEE! nee ? ja JA! en ‘snap ik niet’. In 2014 is er in verband met de lengte van de vragenlijst voor gekozen om een subset van 52 items uit de FFPI aan de leerlingen voor te leggen. Voor de selectie en equivalering van de scores verwijzen we naar de technische rapportage van de HAVO-5 meting van 2013 (Keuning, Zijsling, Naaijer, & Timmermans, 2015).

In paragraaf 9.3.3 van het technisch rapport van de huidige meting wordt op de scoring van de FFPI ingegaan en worden de volgende betrouwbaarheidscoëfficiënten genoemd: .86 voor Extraversie, .82 voor Mildheid, .85 voor Ordelijkheid, .85 voor Emotionele Stabiliteit, en .80 voor Autonomie.

De resultaten van de analyses op deze vijf schalen zijn in Tabel 5.2 op dezelfde wijze samengevat als in Tabel 5.1. Naast de totale gemiddelden en standaarddeviaties voor de totale groep zijn ook de

resultaten van de geïsoleerde toetsingen in de tabel opgenomen. Geïsoleerd bekeken zijn de meeste verschillen tussen groepen naar achtergrond significant. De drie niet-significante effecten betreffen verschillen tussen jongens en meisjes op de factor extraversie, en verschillen tussen groepen op basis van ouderlijk opleidingsniveau voor de factoren mildheid en emotionele stabiliteit.

Tabel 5.2

Samenvatting resultaten FFPI persoonlijkheidsfactoren

Aspect	Extraversie	Mildheid	Ordelijkheid.	Emot. Stab.	Autonomie
N	14040	14125	14120	14054	14119
gemiddelde	0,86	2,00	0,28	1,01	0,68
SD	0,84	0,98	1,04	0,93	0,79
BBL	0,64	1,66	0,37	0,91	0,54
KBL	0,76	1,86	0,40	0,99	0,62
GL/TL	0,87	1,96	0,23	1,06	0,68
HAVO	0,88	2,03	0,21	0,99	0,68
VWO	0,91	2,11	0,34	1,04	0,74
	$F(4, 14096) = 25,59, p < ,001$	$F(4, 14116) = 67,70, p < ,001$	$F(4, 14012) = 23,39, p < ,001$	$F(4, 13737) = 88,69, p < ,001$	$F(4, 13737) = 88,69, p < ,001$
jongens	0,85	1,73	0,14	1,23	0,78
meisjes	0,87	2,28	0,42	0,80	0,59
	$t(13967,7) = -1,85, p = ,064$	$t(13945,8) = -34,79, p < ,001$	$t(14099,6) = -15,68, p < ,001$	$t(13626,3) = 28,32, p < ,001$	$t(13865,3) = 14,45, p < ,001$
Westers	0,89	2,04	0,34	1,04	0,67
niet-Westers	0,74	2,14	0,76	1,13	0,84
	$t(578,4) = -3,86, p < ,001$	$t(590,6) = 2,19, p = ,029$	$t(599,8) = 9,23, p < ,001$	$t(601,9) = 2,22, p = ,027$	$t(594,3) = 4,45, p < ,001$
oplniv. laag	0,74	2,02	0,56	1,02	0,62
oplniv. middel	0,85	2,04	0,38	1,04	0,66
oplniv. hoog	0,90	2,06	0,34	1,06	0,71
	$F(2, 7410) = 9,13, p < ,001$	$F(2, 7448) = 0,82, p = ,443$	$F(2, 7447) = 10,33, p < ,001$	$F(2, 7412) = 0,81, p = ,443$	$F(2, 7444) = 4,74, p = ,000$

Op extraversie, mildheid en intellectuele autonomie vertonen deze gemiddelden een oplopend patroon. Op ordelijkheid zijn het daarentegen de laagste twee klastypen, waarin de leerlingen gemiddeld het hoogst scoren. Het patroon is in essentie afnemend, maar het VWO is weer spelbreker. Op emotionele stabiliteit is het gemiddelde van de BBL-leerlingen enigszins lager dan de andere vier gemiddelden, die onderling minder lijken te verschillen. Wat betreft de sekseverschillen kunnen we het volgende stellen. De meisjes scoren enigszins hoger dan de jongens op mildheid en ordelijkheid. De jongens scoren daarentegen hoger op emotionele stabiliteit en intellectuele autonomie. In vergelijking met de

westerse leerlingen scoren de niet-westerse leerlingen hoger op mildheid, ordelijkheid, emotionele stabiliteit en op intellectuele autonomie. De westerse leerlingen scoren iets hoger op extraversie. De verschillen tussen leerlingen met laag, middel en hoog opgeleide ouders zijn maar klein. Oplopende patronen zien we hier voor de factoren extraversie en intellectuele autonomie en een dalend patroon voor ordelijkheid.

Gecontroleerd voor alle overige effecten in een vier-weg variantie analyse verdwijnt een aantal van de eerder gevonden significantie verschillen. Voor de factor extraversie blijft enkel een significant hoofdeffect van etnische achtergrond bestaan, $F(1, 7219) = 4,45, p = .035$. Met betrekking tot de factor mildheid blijven drie hoofdeffecten significant, terwijl geen van de interacties naar voren komt. De hoofdeffecten betreffen klastype, $F(4, 7257) = 8,37, p < .001$, sekse, $F(1, 7257) = 96,83, p < .001$, en etnische achtergrond, $F(1, 7257) = 9,13, p = .005$. Voor de factor ordelijkheid zijn er significante resultaten voor zowel alle hoofdeffecten als een aantal interactie effecten. De interactie effecten betreffen de twee-weg interactie tussen sekse*ouderlijk opleidingsniveau, $F(2, 7256) = 5,91, p = .003$, en de drie-weg interactie tussen sekse*etnische achtergrond*ouderlijk opleidingsniveau, $F(2, 7256) = 7,97, p < .001$. Bij het ouderlijk opleidingsniveau laag en midden zien we hogere gemiddelden bij de meisjes in vergelijking met jongens, hoewel de verschillen bij westerse leerlingen kleiner lijken dan bij de niet-westerse leerlingen. Bij het hoge ouderlijke opleidingsniveau zien we onder westerse leerlingen het eerdere patroon - een hoger gemiddelde voor meisjes - maar bij de niet-westerse leerlingen is er een hoger gemiddelde voor de jongens. Voor de vierde factor, emotionele stabiliteit, zijn er enkel twee significante hoofdeffecten, namelijk klastype, $F(4, 7223) = 2,73, p = .028$ en sekse, $F(1, 7223) = 40,39, p < .001$. De resultaten voor de vijfde factor, intellectuele autonomie zijn daarentegen weer complexer, met drie hoofdeffecten en twee interactie-effecten. De interactie effecten betreffen, net als ordelijkheid, de twee-weg interactie tussen sekse*ouderlijk opleidingsniveau, $F(2, 7254) = 3,21, p = .040$, en de drie-weg interactie tussen sekse*etnische achtergrond*ouderlijk opleidingsniveau, $F(2, 7254) = 3,12, p = .044$. Voor de westerse leerlingen zijn er in alle categorieën van ouderlijk opleidingsniveau hogere gemiddelde scores op intellectuele autonomie voor de jongens in vergelijking met de meisjes. Voor de niet-westerse leerlingen zijn er hogere gemiddelden voor jongens voor de opleidingsniveaus middel en hoog, waarbij de verschillen tussen jongens en meisjes bij het opleidingsniveau hoog groter zijn dan bij midden. Voor niet-westerse leerlingen in de categorie ouderlijk opleidingsniveau laag is de gemiddelde score op intellectuele autonomie voor meisjes net hoger.

5.3 De Inventory of School Motivation schalen

Van de 'Inventory of School Motivation' (ISM) zijn diverse versies gemaakt. In COOL⁵⁻¹⁸ is een vrij korte versie van Ali en McInerney (2004) afgenomen. Dit instrument is gebaseerd op het 'personal investment model' van Maehr (1984) en is ontwikkeld door McInerney en collega's (McInerney & Sinclair, 1991). De lijst bestaat uit 33 items die acht subschalen vormen. Deze subschalen vormen paarsgewijs vier tweede orde schalen, die samen geacht worden de derde orde factor 'algemene motivatie' (Gmot, naar analogie van G binnen het domein van de intelligentie) te vormen.

Wij rapporteren hier over de vier tweede orde schalen, die we aanduiden als ‘mastery motivatie’, ‘performance motivatie’, ‘sociale motivatie’ en ‘extrinsieke motivatie’. De termen ‘mastery’ en ‘performance’ zijn afkomstig uit de theorie over ‘achievement goals’ (zie bijvoorbeeld Elliott & McGregor, 2001). In het huidige geval bestaat mastery motivation uit 9 items van de twee subschaaltjes ‘task’ en ‘effort’ en bestaat performance motivatie uit 7 items van de twee subschaaltjes ‘competition’ en ‘social power’. Sociale motivatie bestaat uit 8 items van ‘social concern’ en ‘affiliation’, en extrinsieke motivatie uit 9 items van ‘praise’ en ‘token’.

In paragraaf 9.3.5 van het technisch rapport wordt meer gedetailleerd op de (sub)schaaltjes ingegaan. De in die paragraaf vermelde betrouwbaarheidswaarden zijn: ,85 voor mastery motivatie, ,84 voor performance motivatie, ,74 voor sociale motivatie en ,85 voor extrinsieke motivatie. De resultaten van de analyses op deze vier schalen zijn in Tabel 5.3 op dezelfde wijze samengevat als in Tabellen 5.1 en 5.2. De gemiddelden op mastery motivatie en sociale motivatie liggen iets boven het schaal midden van 3,0, het gemiddelde op extrinsieke motivatie ligt daar enigszins onder. Het gemiddelde op performance motivatie is duidelijk het laagst.

Tabel 5.3

Samenvatting resultaten ‘Mastery’, ‘Performance’, ‘Sociale motivatie’ en ‘Extrinsieke motivatie’

Aspect	Mastery motivatie	Performance motivatie	Sociale motivatie	Extrinsieke motivatie
N	13955	13886	13818	13982
gemiddelde	3,32	2,18	3,20	2,70
SD	0,59	0,80	0,62	0,77
BBL	3,16	2,05	3,02	2,60
KBL	3,25	2,06	3,10	2,67
GL/TL	3,23	2,08	3,12	2,68
HAVO	3,32	2,19	3,21	2,73
VWO	3,45	2,31	3,32	2,71
	$F(4, 13737) = 90,78, p < ,001$	$F(4, 13668) = 52,97, p < ,001$	$F(4, 13602) = 76,33, p < ,001$	$F(4, 13762) = 6,74, p < ,001$
jongens	3,29	2,36	3,12	2,77
meisjes	3,35	2,00	3,28	2,63
	$t(13932,4) = -5,01, p < ,001$	$t(13853,0) = 27,32, p < ,001$	$t(13791,8) = -14,91, p < ,001$	$t(13952,6) = 10,78, p < ,001$
Westers	3,32	2,15	3,23	2,70
niet-Westers	3,57	2,34	3,22	2,78
	$t(591,2) = 9,09, p < ,001$	$t(586,8) = 5,16, p < ,001$	$t(586,7) = -0,11, p = ,911$	$t(592,6) = 2,25, p = ,025$
oplniv. laag	3,31	2,00	3,19	2,64
oplniv. middel	3,29	2,06	3,20	2,68
oplniv. hoog	3,37	2,24	3,25	2,73
	$F(2, 7410) = 16,89, p < ,001$	$F(2, 7370) = 52,22, p < ,001$	$F(2, 7336) = 6,00, p = ,002$	$F(2, 7417) = 5,30, p = ,005$

Wat betreft de verschillen tussen de klastypen is op de vier schalen in essentie een zwak toenemend patroon te zien. Op mastery motivatie is het GL/TL gemiddelde spelbreker, op extrinsieke motivatie is het VWO gemiddelde dat. Op performance en sociale motivatie is het patroon strikt oplopend. Wat betreft de sekse verschillen scoren de jongens gemiddeld hoger dan de meisjes op performance motivatie en extrinsieke motivatie, maar scoren de meisjes gemiddeld hoger op mastery en sociale motivatie. In vergelijking met de westerse leerlingen scoren de niet-westerse leerlingen gemiddeld hoger op mastery motivatie en performance motivatie, en ook iets hoger op extrinsieke motivatie, terwijl er op sociale motivatie nauwelijks verschil is. De gemiddelden van de drie ouderlijke opleidingsniveaucategorieën verschillen maar beperkt van elkaar. Voor alle vier schalen is er een strikt oplopend patroon. Geïsoleerd bekeken zijn vrijwel alle effecten significant. Alleen het verschil tussen westerse en niet-westerse leerlingen op sociale motivatie zijn niet significant.

Gecontroleerd voor alle overige effecten in een vier-weg variantie analyse verdwijnt een aantal van de eerder gevonden significantie verschillen. Voor mastery motivatie blijken twee hoofdeffecten en twee interactie effecten significant, namelijk de hoofdeffecten van klastype, $F(4, 7221) = 18,79, p < .001$, etnische achtergrond, $F(1, 7221) = 52,58, p < .001$, de twee-weg interactie tussen klastype en etnische achtergrond, $F(4, 7221) = 2,39, p = .049$, en tenslotte de drie-weg interactie tussen klastype, sekse en ouderlijk opleidingsniveau, $F(8, 7221) = 2,18, p = .026$. De twee-weg interactie duidt erop dat de verschillen in mastery motivatie tussen westerse en niet-westerse leerlingen groter zijn op het KBL, GL/TL en HAVO dan bij de BBL en VWO. In alle schooltypen is de mastery motivatie van niet-westerse leerlingen hoger dan van westerse leerlingen.

Voor performance motivatie zien we significante hoofdeffecten van alle vier variabelen en daarnaast een significante twee-weg interactie tussen klastype en sekse, $F(4, 7183) = 2,78, p = .025$, en een significantie drie-weg interactie tussen klastype, etnische achtergrond en ouderlijk opleidingsniveau, $F(8, 7183) = 2,19, p = .025$. De twee-weg interactie duidt erop dat met name bij de HAVO de verschillen in performance motivatie tussen jongens en meisjes kleiner zijn dan bij de andere klastypen. In alle klastypen is de performance motivatie van jongens hoger dan van meisjes.

Met betrekking tot sociale motivatie blijken in de vier-weg variantie analyse twee hoofdeffecten en één twee-weg interactie effect significant. Het betreft de hoofdeffecten van klastype, $F(4, 7148) = 8,33, p < .001$, sekse, $F(1, 7148) = 12,77, p < .001$, en de interactie tussen klastype, sekse en etnische achtergrond, $F(4, 7148) = 2,62, p = .033$. Deze laatste interactie duidt erop dat binnen de groep westerse leerlingen in alle klasypen meisjes hoger scoren op sociale motivatie. Binnen de groep niet-westerse leerlingen zien we dat voor de klastypen GL/TL en HAVO hogere gemiddelden voor de jongens.

Ten slotte duidt de analyse voor extrinsieke motivatie op twee hoofdeffecten en twee interactie effecten. De hoofdeffecten betreffen sekse, $F(1, 7227) = 5,98, p = .014$, en etnische achtergrond, $F(1, 7227) = 5,77, p = .016$. De interacties betreffen klastype*sekse, $F(4, 7227) = 2,39, p = .049$, en klastype*ouderlijk opleidingsniveau*etnische achtergrond, $F(8, 7227) = 2,40, p = .014$. De laatste interactie kan als volgt getypeerd worden. Binnen de groep westerse leerlingen is er over het algemeen een oplopend patroon van extrinsieke motivatie met ouderlijk opleidingsniveau. Alleen de VWO leerlingen binnen deze groep wijken hier duidelijk vanaf met een bijzonder hoog gemiddelde op

extrinsieke motivatie bij kinderen van laag opgeleide ouders. Bij niet westerse leerlingen is het patroon minder eenduidig. Binnen deze groep zijn vallen met name de leerlingen in het klastype KBL op met hoge scores op extrinsieke motivatie als ze laag en midden opgeleide ouders hebben en juist een heel laag gemiddelde bij hoog opgeleide ouders. Echter moet er bij dergelijke opsplitsingen als de laatste worden opgemerkt dat het om relatief kleine groepen leerlingen gaat waardoor enige voorzichtigheid bij de interpretatie is geboden.

6 ALGEMENE SAMENVATTING

In dit rapport hebben we getracht een overzicht te geven van de beschikbare data door de resultaten van de verschillende onderdelen van de COOL⁵⁻¹⁸ dataverzameling te presenteren vanuit vier achtergrondkenmerken van de leerlingen.

In het hoofdstuk over de oudervragenlijst is eerst ingegaan op een aantal relevante achtergrondkenmerken. In 86% van de gevallen maakte de leerling deel uit van een volledig gezin waarin dus beide ouders aanwezig waren; in 8% was alleen de moeder aanwezig. In ruim 66% was er naast de betreffende leerling nog minstens één thuiswonende broer of zus. De vragenlijst is overwegend ingevuld door de moeder (80%). Er is in dit rapport relatief veel aandacht besteed aan de etnische achtergrond van de leerlingen en het opleidingsniveau van de ouders. Van de respondenten was 90,9% in Nederland geboren, van hun partners 89,6%, en van de betreffende leerlingen 97,0%. Voor de grootouders betreft dit ongeveer 88%. De tweedeling tussen westerse leerlingen (93%) en niet-westerse leerlingen (7%) is in de latere hoofdstukken gebruikt om het effect van etnische achtergrond te kunnen vaststellen. Bij opleidingsniveau is gekozen voor een driedeling; 6,3% van de leerlingen valt in de laagste categorie, 35,4% in een midden categorie en 58,4% in de hoogste categorie. Daarnaast is ingegaan op de levensbeschouwelijke overtuiging van de ouders. Het vaakst komt de categorie ‘geen geloof’ voor (37% van de respondenten, 39% van de partners, 45% van de leerlingen). Op de tweede plaats komt ‘Rooms Katholiek’ (respectievelijk 32%, 31%, 27%) en op de derde plaats ‘Protestantse Kerk in Nederland’ (respectievelijk 16%, 15%, 14%). Ten slotte hebben de respondenten een inschatting gemaakt van hun eigen Nederlandse taalvaardigheid en de taal die hun kind thuis en met vrienden spreekt. Het niet Nederlands spreken is vooral iets tussen de ouders onderling. In ongeveer één vijfde van de relaties wordt of een streektaal of een buitenlandse taal gesproken, eventueel in combinatie met het Nederlands. Het kind spreekt het vaakst Nederlands met vrienden/vriendinnen, daarna met eventuele broers en zussen.

In hoofdstuk 2 zijn ook enkele inhoudelijke uitkomsten van de oudervragenlijst naar voren gebracht. Er is onder andere aandacht besteed aan de ‘opvoedstijl’ van de ouders aan de hand van een schaal die de mate van autonomie beschrijft die de ouders het kind toestaan bij het nemen van beslissingen over een negental onderwerpen (zoals huiswerk en alcoholconsumptie). Op het eerstgenoemde aspect bleek de autonomie die leerlingen krijgen groot, op het tweede aspect (nog) niet. Daarnaast is aandacht besteed aan de tijd die leerlingen in de waarneming van de ouders doorbrengen op school en besteden aan huiswerk. Er kwamen kleine verschillen naar voren tussen de vijf onderscheiden klastypen. Volgens de ouders besteden de HAVO en VWO leerlingen de meeste tijd aan hun huiswerk en de BBL en KBL leerlingen de minste tijd. De GL/TL leerlingen liggen hier ongeveer tussen in. De verschillen werden vooral duidelijk op de aspecten ‘maken van huiswerk’ en ‘leren van huiswerk’ en niet op ‘maken van opdrachten en werkstukken’. Verder besteden meisjes in de waarneming van de ouders meer tijd aan hun huiswerk dan jongens en niet-westerse leerlingen meer tijd dan westerse. Daarnaast gaven ouders aan dat de leerlingen in de hogere klastypen per week meer lesuren op school hebben dan in de lagere klastypen.

In hoofdstuk 3 is ingegaan op de toetsonderdelen uit COOL⁵⁻¹⁸. In paragrafen 3.1 tot en met 3.5 is ingegaan op de intelligentietest, de toets begrijpend lezen, de toets taalverzorging, de toets wiskunde en de toets Engels. Zoals verwacht mocht worden, zijn er relatief grote verschillen in de prestaties tussen de klastypen. De klastype gemiddelden vertonen voor elk van de toetsen een (monotoon) toenemend patroon: het laagste gemiddelde in het BBL, gevolgd door het KBL, en zo door tot het hoogste gemiddelde in het VWO. Tussen jongens en meisjes is het verschil op intelligentie en Engels verwaarloosbaar. De jongens scoren gemiddeld hoger op wiskunde, de meisjes op tekstbegrip en taalverzorging. De westerse leerlingen scoren gemiddeld hoger op de intelligentie toets en wiskunde dan de niet-westerse leerlingen. Voor begrijpend lezen en taalverzorging zijn de verschillen niet significant en bij Engels zien we dat de niet-westerse leerlingen hoger scoren dan de westerse leerlingen, met uitzondering van het VWO. Op elke toets scoren de leerlingen met relatief laag opgeleide ouders gemiddeld het laagst en de leerlingen met relatief hoog opgeleide ouders gemiddeld het hoogst. Ten slotte merken we op dat er verschillen zijn tussen de resultaten van de geïsoleerde toetsingen en de resultaten van de vier-weg-variantie-analyses. Met name het ‘controleren voor klastype’ verschaft een enigszins andere blik op de uitkomsten. Zo “verdwijnen” de meeste verschillen tussen de drie opleidingscategorieën van de ouders wanneer rekening wordt gehouden met het klastype waarin deze leerlingen zitten. Dan blijft alleen nog een relevante samenhang over tussen opleidingsniveau van de ouders en taalverzorging.

In hoofdstuk 4 is ingegaan op de burgerschapscompetenties. We hebben de vier hoofdschalen, namelijk burgerschapsattitude, burgerschapsvaardigheid, reflectie op burgerschap en kennis van burgerschap, op dezelfde wijze geanalyseerd als in hoofdstuk 3 de toetsscores. Uit de variantie-analyses komt naar voren dat op kennis van burgerschap hetzelfde patroon resulteert als op de in hoofdstuk 3 besproken toetsen. In de eerste plaats neemt de kennis toe naarmate het klastype hoger is, al zijn de verschillen kleiner dan op de andere toetsen. In de tweede plaats scoren de meisjes gemiddeld hoger dan de jongens.

Het patroon op de drie andere schalen verschilt enigszins van dat op kennis. In de eerste plaats zijn de verschillen tussen aanliggende klastypen kleiner, al is er wel weer een met klastype oplopende tendens. In de tweede plaats hebben de meisjes op de attitude schaal een hoger gemiddelde dan de jongens. In de derde plaats hebben de niet-westerse leerlingen op alle drie schalen een hoger gemiddelde dan de westerse leerlingen. Dit betekent dus dat enerzijds de meisjes en anderzijds de niet-westerse leerlingen 1) een “gunstiger” burgerschapsattitude hebben, 2) aan hebben gegeven over een hogere vaardigheid inzake burgerschap te beschikken, en 3) meer reflecteren op burgerschapsissues dan de jongens en de westerse leerlingen. In hoofdstuk 4 is tevens ingegaan op het aspect sociale wenselijkheid. De schaal voor sociale wenselijkheid hangt zwak (kennis $r = ,14$) tot redelijk sterk (attitude $r = ,56$) samen met de burgerschap schalen. Verschillen in scores op het schaalte sociale wenselijkheid op basis van de achtergrond van de leerlingen volgen in grote lijnen de eerder beschreven verschillen op de hoofdschalen.

In hoofdstuk 5 is ingegaan op de 13 schalen uit de leerlingvragenlijst. De schalen vallen in drie groepen uiteen, namelijk vijf persoonlijkheidsschalen (de ‘big-five’), vier schalen die zijn opgenomen omdat ze ook deel uitmaken van COOL⁵⁻¹⁸ in het primair onderwijs en vier schalen van de ‘Inventory

of School Motivation'. Uit de variantie analyses komen diverse significante verschillen tussen de klastypen, tussen jongens en meisjes en tussen westerse en niet-westerse leerlingen naar voren.

De schalen die ook in COOL⁵⁻¹⁸ primair onderwijs waren opgenomen betreffen welbevinden met docenten en klasgenoten, self-efficacy en taakoriëntatie. Wat betreft de klastypen lijkt er over het algemeen een tendens te bestaan dat de gemiddelden oplopen met het klastype, met uitzondering voor welbevinden met docenten. Wat betreft de sekseverschillen, op de eerste drie schalen hebben de jongens een hoger gemiddelde, maar op taakoriëntatie scoren de meisjes net iets hoger. Wat betreft de etnische verschillen scoren de westerse leerlingen gemiddeld hoger op de twee welbevinden schalen, maar de niet-westerse leerlingen scoren hoger op self-efficacy en taakoriëntatie. De verschillen tussen de drie opleidingsniveaus zijn over het algemeen zeer klein en niet consistent.

Voor de big-five persoonlijkheidsfactoren vinden we globaal de volgende patronen. Op extraversie, mildheid en intellectuele autonomie vertonen deze gemiddelden een oplopend patroon met klastype. Voor de andere factoren zijn de patronen minder duidelijk. De meisjes scoren enigszins hoger dan de jongens op mildheid en ordelijkheid. De jongens scoren daarentegen hoger op emotionele stabiliteit en intellectuele autonomie. In vergelijking met de westerse leerlingen scoren de niet-westerse leerlingen hoger op mildheid, ordelijkheid, emotionele stabiliteit en op intellectuele autonomie. De westerse leerlingen scoren iets hoger op extraversie. De verschillen tussen leerlingen met laag, middel en hoog opgeleide ouders zijn maar klein. Oplopende patronen zien we hier voor de factoren extraversie en intellectuele autonomie en een dalend patroon voor ordelijkheid.

Wat betreft motivatie rapporteren we in dit rapport over de vier tweede orde schalen van de Inventory of School Motivation, die we aanduiden als 'mastery motivatie', 'performance motivatie', 'sociale motivatie' en 'extrinsieke motivatie'. Tussen de klastypen is op de vier schalen in essentie een zwak toenemend patroon te zien. Wat betreft de sekse verschillen scoren de jongens gemiddeld hoger dan de meisjes op performance motivatie en extrinsieke motivatie, maar scoren de meisjes gemiddeld hoger op mastery en sociale motivatie. In vergelijking met de westerse leerlingen scoren de niet-westerse leerlingen gemiddeld hoger op mastery motivatie en performance motivatie, en ook iets hoger op extrinsieke motivatie, terwijl er op sociale motivatie nauwelijks enig verschil is. De gemiddelden van de drie ouderlijke opleidingsniveaucategorieën verschillen maar beperkt van elkaar.

7 LITERATUUR

- Ali, J., & McInerney, D. M. (2004). *Multidimensional assessment of school motivation*. Paper presented at the 3rd SELF Research Conference, Berlijn.
- Batenburg, Th. A. van, & Werf, M.P.C. van der (2004). NSCCT: *Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test. Voor groep 4, 6 en 8 in het basisonderwijs. Verantwoording, normering en handleiding*. Groningen: GION.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Ledoux, G., & Reumerman, R. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313 - 333.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS /Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Elliott, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Hendriks, A. A. J., Hofstee, W. K. B., & De Raad, B. (1999). *Handleiding bij de Five-Factor Personality Inventory (FFPI)*. Lisse: Swets Test Publishers.
- Hendriks, A. A. J., Kuyper, H., Offringa, G. J., & Werf, M. P. C. van der (2008). Assessing Young Adolescents' Personality with the Five-Factor Personality Inventory. *Assessment*, 15, 304-316.
- Keuning, J., Zijsling, D. H., Naaijer, H. M., & Timmermans, A. C. (2015). *Cohortonderzoek COOL5-18: Technisch rapport meting havo-5 in 2013*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation. Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. (pp. 115-144). Orlando: Academic Press.
- McInerney, D. M. & Sinclair, K. E. (1991). Cross-cultural model testing inventory of school motivation. *Educational and psychological measurement*, 51, 123-133.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & Kat, E. de (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. In J. Koppen, I. Lunt, & C. Wulf (Eds.). *Education in Europe; Culture, Values, Institutions in transition* (pp. 54-74). Münster/New York: Waxmann.
- Seegers, G., Putten, C. M. van, & Brabander, C. J. de (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks; effects on students' attitude in actual task settings. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 365-384.
- Spera, C. (2005) A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Veenstra, R., & Kuyper, H. (2004). Effective Students and Families: The Importance of Individual Characteristics for Achievement in High School. *Educational Research and Evaluation*, 10(1), 41-70.
- Zijsling, D., Keuning, J., Keizer-Mittelhaäuser, M.-A., Naayer, H. M., & Timmermans, A.C. (2017). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸: Technisch rapport meting VO-3 in 2014*. Groningen/Arnhem: GION/Cito.

ISBN 978-90-367-9599-9 (eBook)
NUR 840
© 2017 GION Onderwijs / Onderzoek



Grote Rozenstraat 3
9712 TG Groningen



zeker weten